

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Вищого навчального закладу Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»
18 квітня 2019 року № 88-Н

Форма № П-4.04

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСІЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

Навчально-науковий Інститут харчових технологій,
готельно-ресторанного та туристичного бізнесу

Денна форма навчання

Кафедра педагогіки та суспільних наук

Допускається до захисту

Завідувач кафедри _____ І. М. Петренко
(підпис, ім'я та прізвище)

« _____ » _____ 20.... р.

ДИПЛОМНА РОБОТА

**на тему «ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО
ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ»**

(за матеріалами _____)
(повна назва підприємства)

зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітня програма «Педагогіка вищої школи»
ступеня магістр

Виконавець роботи Нагайченко Ірина Іванівна

(підпис, дата)

Науковий керівник д.пед.н., доц. Кононец Наталія Василівна

(підпис, дата)

Полтава 2020

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

18 квітня 2019 року № 88-Н

Форма № П-4.03

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСІЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

Затверджую

Завідувач кафедри _____ І. М. Петренко
(підпис)

« ____ » _____ 20.. р.

**ЗАВДАННЯ ТА КАЛЕНДАРНИЙ ГРАФІК
ВИКОНАННЯ ДИПЛОМНОЇ РОБОТИ**

**на тему «ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ»**

Здобувачем вищої освіти зі спеціальності **011 «Освітні, педагогічні науки»**Освітня програма **«Педагогіка вищої школи»**Прізвище, ім'я, по батькові **Нагайченко Ірина Іванівна**

Затверджена наказом ректора № ____ від « ____ » _____ 20.. р.

Зміст роботи (визначається кожною кафедрою окремо)	Термін виконання	Термін фактичного виконання
1. Підбір і вивчення літературних джерел, вибір теми, її обґрунтування	до 17.10.2019 р.	
2. Складання і затвердження розгорнутого плану	до 14.11.2019 р.	
3. Написання теоретичного першого розділу	до 01.02.2020 р.	
4. Написання другого розділу	до 27.11.2020 р.	
5. Розробка та обґрунтування висновків та пропозицій	до 10.05.2020 р.	
6. Подання дипломної роботи для обговорення у ЗВО, на матеріалах якого виконувалась дипломна робота	до 11.06.2020 р.	
7. Доопрацювання дипломної роботи з урахуванням зауважень і пропозицій	до 01.09.2020 р.	
8. Оформлення роботи, та подання роботи науковому керівнику	до 01.10.2020 р.	
9. Подання дипломної роботи на кафедру	до 15.11.2020 р.	
10. Подання дипломної роботи для зовнішнього рецензування	до 01.12.2020 р.	

Дата видачі завдання « ____ » _____ 20.. р.

Здобувач вищої освіти _____
(підпис)Науковий керівник _____ **д.пед.н., доц. Кононець Наталія Василівна**
(підпис)**Результати захисту дипломної роботи**Дипломна робота оцінена на _____
(балів, оцінка за національною шкалою, оцінка за ЄКТС)

Протокол засідання ЕК № ____ від « ____ » _____ 20...р.

Секретар ЕК _____ **Т. І. Тетко**
(підпис) (ім'я та прізвище)

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСПЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

Оцінювання

дипломної роботи, виконаної здобувачем вищої освіти

Нагайченко Іриною Іванівною

(прізвище, ім'я, по-батькові)

зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

ступеня магістр

**на тему ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО
ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У
ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

№ з/п	Показники оцінювання	Бали
1.	Зміст (до 60 балів)	
2.	Оформлення та організація виконання (до 10 балів)	
3.	Захист (до 30 балів)	
	Усього балів	
	Оцінка за національною шкалою	
	Оцінка за шкалою ЄКТС	

Підпис членів екзаменаційної комісії:

_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)
_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)
_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)
_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)
_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)

Протокол засідання ЕК № _____ від «_____» _____ 2020 р.

Секретар ЕК

(підпис)

Тетко Т.І.

(прізвище та ініціали)

АНОТАЦІЯ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 150 позицій, із них 6 – іноземною (крім російської) мовою. Загальний обсяг роботи – 123 сторінки, основний зміст роботи викладено на 98 сторінках. Подано 15 рисунків, 7 таблиць, 4 додатки.

Ключові слова: професійне зростання, майбутній викладач, заклад вищої освіти, фахова підготовка, педагогічні умови, магістр, професійно-педагогічна діяльність, інформальна освіта

Об’єктом дослідження є фахова підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Мета дослідження полягає у розробленні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Методи дослідження. Відповідно визначених завдань використано такі методи дослідження:

– теоретичні: аналіз педагогічної літератури для визначення поняттєво-категоріального апарату дипломної магістерської роботи; систематизація, узагальнення і порівняння проаналізованих теоретичних джерел із проблеми професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки; моделювання з метою розроблення педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;

- емпіричні: діагностичні – анкетування, самооцінювання, бесіди з магістрантами та викладачами, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для перевірки ефективності педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;

- статистичні: методи описової статистики для кількісного та якісного аналізу і підтвердження вірогідності отриманих емпіричних даних.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що вперше:

- визначено педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки (забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій; розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО; активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти);

- визначено поняття професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти як цілісного динамічного процесу набуття формального та інформального досвіду під час опанування магістерською освітньою програмою за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у ЗВО, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання функцій викладача у професійно-педагогічній діяльності, зумовлених освітніми реаліями, та відбиває єдність вже здійсненого і потенційно можливого; структурні компоненти професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний);

удосконалено:

- методику фахової підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка в аспекті їх професійного зростання;

подальшого розвитку набули:

– теоретичні положення фахової підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка в аспекті їх професійного зростання, а також критерії діагностики рівнів професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у: розробленні методичного забезпечення для реалізації педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки, електронної бібліотеки «Бібліотека майбутнього викладача», діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки. Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

SUMMARY

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL GROWTH OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Thesis consists of an introduction, two sections, conclusions to each section, general conclusions, a list of sources used, which contains 150 items, of which 6 - in a foreign (except Russian) language. The total volume of the work is 123 pages, the main content of the work is presented on 98 pages. There are 15 figures, 7 tables, 4 appendices

Keywords: professional growth, future teacher, institution of higher education, professional training, pedagogical conditions, master's degree, professional-pedagogical activity, informal education

The object of research is the professional training of future teachers of higher education institutions.

The subject of the research is pedagogical conditions of professional growth of future teachers of higher education institutions.

The purpose of the study is to develop, theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions for professional growth of future teachers of higher education institutions in the process of professional training.

Research methods. Accordingly, the following research methods were used:

- theoretical: analysis of pedagogical literature to determine the conceptual and categorical apparatus of the master's thesis; systematization, generalization and comparison of the analyzed theoretical sources on the problem of professional growth of future teachers of higher education institutions in the process of professional training; modeling in order to develop pedagogical conditions for professional growth of future teachers of higher education institutions in the process of professional training;

- empirical: diagnostic - questionnaires, self-assessment, conversations with undergraduates and teachers, pedagogical observation, pedagogical experiment (ascertaining, formative stages) to test the effectiveness of pedagogical conditions for professional growth of future teachers of higher education in the process of professional training;

- statistical: methods of descriptive statistics for quantitative and qualitative analysis and confirmation of the reliability of the obtained empirical data.

Scientific novelty and theoretical value of the obtained results:

- pedagogical conditions for professional growth of future teachers of higher education institutions in the process of professional training (ensuring positive motivation of undergraduates for future professional and pedagogical activities in IHE through the use of innovative pedagogical technologies; development of professionally oriented educational environment of the graduating department for training future teachers of IHE; undergraduates through a combination of formal and informal education);

- the concept of professional growth of future teachers of higher education institutions as a holistic dynamic process of gaining formal and informal experience during mastering the master's educational program in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy in IHE, which

provides sustainable positive motivation, willingness , creativity and performance of teacher functions in professional and pedagogical activities, due to educational realities, and reflects the unity of what has already been done and potentially possible; structural components of professional growth of future teachers of higher education institutions (motivational, cognitive, activity, personal);

improved: Methods of professional training of masters of the educational program "Pedagogy of higher school" in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy in terms of their professional growth;

further development were: Theoretical provisions of professional training of masters of the educational program "Pedagogy of higher school" in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy in terms of their professional growth, as well as criteria for diagnosing levels of professional growth of future teachers in higher education.

The practical significance of the results of the study is: development of methodological support for the implementation of pedagogical conditions for professional growth of future teachers of higher education in the process of professional training, electronic library "Library of the future teacher", diagnostic tools for assessing professional growth of future teachers in higher education. training. The research materials were introduced into the educational process of Poltava national pedagogical university of the name after V.G. Korolenko.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	15
1.1. Поняття професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.....	15
1.2. Методологічні підходи до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки.....	33
1.3. Критерії професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.....	40
Висновки до першого розділу	47
РОЗДІЛ II. ВИЗНАЧЕННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	50
2.1. Педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки	50
2.2. Організація педагогічного експерименту з перевірки ефективності педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки	83
Висновки до другого розділу.....	100
ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	106
ДОДАТКИ.....	120

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування українського суспільства, вищої освіти, модернізація й удосконалення вітчизняної системи вищої педагогічної освіти детермінують основні підходи до фахової підготовки та професійного зростання сучасного викладача вищої школи, робота якого полягає в навчанні, спілкуванні, вихованні, розвитку, професійній орієнтації, психолого-педагогічній підтримці студентської молоді, яка здобуває вищу освіту. У зв'язку з цим вища педагогічна освіта має створювати максимально сприятливі умови для формування компетентного, конкурентноспроможного на ринку освітніх послуг, висококваліфікованого, мобільного викладача вищої школи – викладача-професіонала, здатного до саморозвитку й самовдосконалення.

Пошук ефективних та дієвих механізмів високоякісної фахової підготовки майбутніх викладачів для вищої школи здійснюється відповідно до нормативних документів державного рівня: Конституції України, Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р., з доповненнями 2017 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період 2011–2021 роки (2013 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), магістерських освітніх програмах за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Проблематика професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки різноаспектно висвітлена у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як Н. Г. Батечко, Ю. Бойчук, Л. Бутенко, О. Вознюк, А. Глетторн, А. Глузман, С. Дей, Л. Журавська, Ю. Завалевський, І. Зязюн, О. Ігнатович, М. Кононова, Н. Кононець, Л. Корнєєва, Л. Литвинюк, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Сбруєва, Н. Сегеда, В. Синявський, Н. Панова, Л. Пшенична, Л. Пуховська, В. Семиченко, О. Стадник, В. Рибалка, М. Фіцула, І. Хоржевська, Дж. Шіренс та інших учених. Як засвідчує аналіз наукових праць, учені дослідили здебільшого формування професійної, самоосвітньої, дослідницької компетентності викладачів вищої школи у системі фахової підготовки, аспекти особистісного розвитку педагога, сучасні підходи до формування змісту

підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, удосконалення професійної діяльності педагогів загальноосвітньої та вищої школи. У працях таких учених, як Л. Адарюкова, Л. Білоусова, В. Бобрицька, М. Бондаренко, І. Саламаха, Н. Самарук, Н. Сас, досліджується проблематика професійного зростання педагогів у тісному взаємозв'язку із самоосвітою. Водночас бракує розвідок, присвячених проблемі професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел і педагогічної практики засвідчує, що розв'язання означеної проблеми ускладнене низкою *суперечностей* між:

об'єктивною потребою підвищення рівня професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти і традиційними формами та методами організації фахової підготовки магістрів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка;

значним потенціалом сучасних магістерських освітніх програм «Педагогіка вищої школи» і недостатньою орієнтацією освітнього процесу на професійне зростання магістрантів;

необхідністю професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки та відсутністю для цього науково обґрунтованих педагогічних умов.

Отже, актуальність цієї проблеми, недостатній рівень її теоретичної та методичної розробленості, необхідність подолання вказаних суперечностей спричинили вибір теми дослідження: **«Теоретико-методичні основи професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки»**.

Мета дослідження полягає у розробленні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети дослідження визначено його основні **завдання**:

1. Розкрити суть та структуру поняття професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

2. Визначити методологічні підходи до професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки: компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний, інтегративний, системний, проєктно-модульний та індивідуальний.

3. Визначити критерії, показники та рівні професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

4. Виокремити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

У роботі використано комплекс взаємодоповнюючих **методів дослідження**:

– *теоретичних*: аналіз педагогічної літератури для визначення поняттєво-категоріального апарату дипломної магістерської роботи; систематизація, узагальнення і порівняння проаналізованих теоретичних джерел із проблеми професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки; моделювання з метою розроблення педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;

– *емпіричних*: діагностичні – анкетування, самооцінювання, бесіди з магістрантами та викладачами, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для перевірки ефективності педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;

– *статистичних*: методи описової статистики для кількісного та якісного аналізу і підтвердження вірогідності отриманих емпіричних даних.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що *вперше*:

- визначено педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки (забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій; розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО; активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти);

- визначено поняття професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти як цілісного динамічного процесу набуття формального та інформального досвіду під час опанування магістерською освітньою програмою за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у ЗВО, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання функцій викладача у професійно-педагогічній діяльності, зумовлених освітніми реаліями, та відбиває єдність вже здійсненого і потенційно можливого; структурні компоненти професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний);

удосконалено:

- методику фахової підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка в аспекті їх професійного зростання;

подальшого розвитку набули:

- теоретичні положення фахової підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка в аспекті їх професійного зростання, а також критерії діагностики рівнів професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у: розробленні методичного забезпечення для реалізації педагогічних умов

професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки, електронної бібліотеки «Бібліотека майбутнього викладача», діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Матеріали роботи можуть бути використані у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти та фахівців суміжних педагогічних спеціальностей, у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

Інформаційною базою дослідження є нормативно-правові акти України за темою дослідження.

Експериментальна база дослідження: Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися, обговорювалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки та суспільних наук Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», на науково-практичних конференціях у Вищому навчальному закладі Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 150 позицій, із них 6 – іноземною (крім російської) мовою. Загальний обсяг роботи – 123 сторінки, основний зміст роботи викладено на 98 сторінках. Подано 15 рисунків, 7 таблиць, 4 додатки.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Поняття професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки

Зміни в суспільстві та освітньому середовищі призвели до трансформації парадигми вищої педагогічної освіти та створення нових вимог до викладача сучасного закладу вищої освіти (ЗВО). Першочерговим завданням фахової підготовки науково-педагогічних кадрів для ЗВО є формування особистості викладача, який схильний постійно займатися своїм професійним та особистісним самовдосконаленням, готовий до безперервної освіти, використання інновацій, урахування турбулентних змін в освітньому просторі, до розвитку своїх професійних якостей та саморозвитку. Це, зокрема, стосується й фахової підготовки майбутнього викладача ЗВО, формування професійної спрямованості якого відбувається у тісному взаємозв'язку з формуванням його особистості, яке є безперервним цілісним процесом розвитку й саморозвитку. Безумовно, у цьому процесі слід особливу увагу приділити професійному зростанню майбутніх викладачів ЗВО у період навчання.

Проблематика професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки різноаспектно висвітлена у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як О. Вознюк (2016), А. Глетторн (1995), А. Глузман (2001), Ю. Завалевський (2012), С. Дей (1999), Л. Мітіна (2014), А. Сбруєва (2014), Н. Сегеда (2011), В. Синявський (2014), Н. Панова (2009), Л. Пшенична (2014), В. Рибалка (2013), М. Фіцула (2006), Дж. Шіренс (2010) та інших учених. Їх глибинний аналіз свідчить, що поняття професійного зростання педагогів (вчителів, викладачів ЗВО) на сучасному етапі розглядається у контексті

особистісного зростання, яке сучасними дослідниками трактується таким чином (табл. 1.1):

Таблиця 1.1

Поняття «особистісне зростання педагога» у науковій літературі

<i>Автор</i>	<i>Визначення</i>
А. Глетторн	розвиток особистості педагога у професійному контексті на основі накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної діяльності (Glatthorn, 1995)
С. Дей	процес, у ході якого педагог самостійно або разом зі своїми колегами переглядає, оновлює, розширює свої знання, компетенції, зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває систему своїх знань, умінь, професійне мислення, здатність до планування, практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя (Day, 1999).
Н. Сегеда	процес здобуття суб'єктом моральної позиції, глибоко усвідомленої і відповідальної, підтвердженої вчинками, справами і усім життям людини (Сегеда, 2011)
Дж. Шіренс	неперервний процес, що охоплює такі складники: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога (Scheerens, 2010).

Отже, особистісне зростання педагога, як свідчить аналіз праць науковців, спрямоване на реалізацію себе як особистості, насамперед, у професійній діяльності. Тобто поняття «особистісне зростання педагога» витлумачується через професійну діяльність, має яскраво виражений професійний аспект. Також смислове наповнення вище зазначених дефініцій відбиває й прагнення педагога до самовдосконалення, самоосвіти, які є важливими індикаторами професійного зростання педагога, що забезпечують розширення його набутих компетенцій, творчих можливостей, здатностей, широкого спектру інтересів, а також пролонгований процес формування творчої індивідуальності, творчого мислення, власного стилю навчання інших.

Варто наголосити, що професійне зростання, педагогічна майстерність, конкурентноспроможність, здатність до саморегуляції й саморефлексії складають комплекс властивостей особистості педагога, необхідних для високого рівня

професійної діяльності (Зязюн, 2000, Зязюн, 2003). Незаперечним є той факт, що у педагогічній діяльності розвивається і реалізується педагогічна майстерність педагога, яку структурно визначають 4 складники, на яких особливо наголошує у своїх працях академік І. Зязюн (рис. 1.1). Це саме ті складники, на нашу думку, які й складають суть процесу професійного зростання. Якщо зростає рівень педагогічної спрямованості, професійних знань, педагогічної техніки, розвиваються здібності до педагогічної діяльності, можна говорити про успішність професійного зростання особистості педагога.



Рис. 1.1. Педагогічна майстерність педагога

Досліджуючи педагогічну майстерність як індикатор прояву процесу професійного зростання педагогів, варто звернути увагу на праці учених (О. Вознюк (2010), О. Дубасенюк (2010) та ін.), які наголошують, що складник «педагогічна спрямованість особистості» зумовлює ціннісні орієнтації педагога на себе, на засоби педагогічного впливу, на колектив вихованців, з якими працює педагог, на цілі педагогічної діяльності, на можливість досягати цих цілей, отримувати позитивний результат і задоволення від своєї роботи (Вознюк, 2016, Вознюк, Дубасенюк, 2010).

Ми погоджуємося із ученим Ю. Завалевським, який ґрунтовно досліджує компонент «професійне знання» у складі професійної майстерності у контексті управління процесом професійного зростання вчителя, адже у своїх працях він зазначає, що саме цей компонент є основою професійного зростання. На думку Ю. Завалевського, його складниками є знання предмета викладання (безпосередньо фахові знання), його методики, педагогіки, дидактики, психології, освітнього менеджменту та інших науково-освітніх напрямів і галузей. Рівень професійного знання, як слушно зазначає науковець, оцінюється ступенем узагальненості всіх часткових знань із усієї системи, глибиною їх засвоєння педагогом, умінням використовувати їх на практиці, насамперед, з позиції педагогічної доцільності й творчості (Завалевський, 2012).

Аналіз праць Л. Бутенко (2015), О. Ігнатович (2015), І. Зязюна (2003), А. Маркової (1996), свідчить про те, що розвиток у педагогів (вчителів, викладачів ЗВО) здібностей до педагогічної діяльності, сприяє успіху педагога у його щоденній роботі і свідчить про професійне зростання. До таких здібностей учений-академік І. Зязюн відносить: комунікативні; перцептивні; динамічні; емоційно-почуттєві здібності; прогностичні (Зязюн, 2003).

комунікативні

- повага до людей, доброзичливість, товариськість

перцептивні

- професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція

динамічні

- здатність до вольового впливу і логічного переконання, до рефлексії

прогностичні

- здібності оптимістичного прогнозування

емоційно-почуттєві

- здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях

Рис. 1.2. Здібності до педагогічної діяльності

Важливим індикатором прояву професійного зростання педагога, як свідчить аналіз дослідження праць науковців, є *педагогічна техніка* як форма організації поведінки педагога у професійно-педагогічній діяльності, в умовах виконання професійних обов'язків. Вона ґрунтується на двох групах умінь. До першої групи учені відносять уміння володіти собою, тобто саморегуляція, як слушно зазначає М. Гриньова (2008), а також техніка мови й мова жестів. Цю групу умінь можна назвати саморегуляційними. До другої групи вони відносять комунікативні уміння, тобто уміння співпрацювати з кожним учнем (студентом) і всім класом (групою) у процесі вирішення педагогічних завдань: дидактичних, організаційних, виховних, розвиваючих, комунікаційних, соціальних, мотиваційно-стимулювальних тощо (Гриньова, 2008, Завалевський, 2012, Зязюн, 2000).

Аналіз праць учених (О. Вознюк (2010), О. Дубасенюк (2010), Л. Корнєєва (1991), Л. Литвинюк (2004), Л. Пуховська (2011), В. Семиченко (2001), О. Стадник (2005), І. Хоржевська (2013) та ін.) слугує підставою до висновку, що науковій літературі немає єдиного загально прийнятого визначення поняття «професійне зростання педагога». Приклади тлумачень поняття професійного зростання педагогічного працівника наведено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Поняття професійного зростання педагогічного працівника у науковій літературі

<i>Автор</i>	<i>Визначення</i>
О. Вознюк, О. Дубасенюк	взаємне потенціювання (когеренція, підсилення) особистісних і професійних аспектів педагога та вихід на рівень системних якостей цілого (Вознюк, Дубасенюк, 2010)
Л. Корнєєва	зріст, становлення, позитив, інтеграція у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, проте головне – це активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії (Корнєєва, 1991).
Л. Пуховська	розвиток людини в її професійній ролі (Пуховська, 2011).
В. Семиченко	усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого і професійного досвіду, професійне моделювання, конструювання, прогнозування (Семиченко, 2001).

І. Хоржевська	процес розвитку особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини у професійну сферу; професійний розвиток є продуктом і результатом діяльності самої людини (Хоржевська, 2013).
О. Стадник	підвищення професіоналізму, який яскравіше всього виявляється в умінні аналізувати власну діяльність, але для цього необхідно розробити, обґрунтувати і розвивати свою індивідуальну систему (Стадник, 2005).

Подальші дослідження праць науковців свідчать, що в процесі професійного зростання педагог має відчувати свободу самовираження. Слід погодитися з такими науковцями, як О. Кушнір та Л. Литвинок, що вчительську (у школі) та викладацьку (у ЗВО) діяльність не можна обмежувати низкою інструкцій, адже основа професійно-педагогічної діяльності – педагогічна творчість, високий ступінь свободи (діяльності, висловлювання, думки, можливості творити власний стиль навчання своїх вихованців, свобода у виборі дидактичного інструментарію, самовираження у професії тощо).

Учені особливо наголошують, що тільки за умов дотримання професійної свободи у педагогічній діяльності можлива ефективна організація процесу професійного зростання педагога, що є своєрідним пошуком свого шляху у професійно-педагогічній діяльності, власного педагогічного стилю. Лише той учитель чи викладач ЗВО, що володіє свободою самовираження, зможе ефективно керувати власним професійним зростанням, постійним подальшим розвитком, акумулювати бажання й здатність творчо працювати, консолідувати і спрямувати власні творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання молодого покоління (Кушнір, 2018, Литвинок, 2004).

У контексті вивчення термінологічного поля дослідження проблеми професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки під час навчання у ЗВО звертаємо увагу на результати наукових розвідок таких учених, як Л. Адарюкова (2018), Л. Білоусова (2009), В. Бобрицька (2009), М. Бондаренко (2004), І. Саламаха (2015), Н. Самарук (2011), Н. Сас (2015), які розглядають професійне зростання педагога у тісному взаємозв'язку із

самоосвітою. Ми погоджуємося із позицією науковців, адже формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності, безперечно, сприяє *самоосвіта педагога*, яка допомагає у здобутті нових знань, бути обізнаним із сучасними тенденціями в освітній галузі і не лише, в осмисленні педагогічного досвіду і власної самостійної праці, є засобом самопізнання і самовдосконалення, шляхом педагогічного зростання, яке призводить до поліпшення якості викладання предмета, навчально-методичної, виховної роботи, підвищення рівня знань, вихованості і розвитку вихованців (Саламаха, 2016, Самарук, 2011).

На підставі аналізу праць Л. Журавської (2006), Л. Корнєєвої (1991), А. Маркової (1996), І. Хоржевської (2013) доходимо висновку, що професійне зростання вчителя (викладача) є не що інше як динамічний процес росту, становлення, позитиву, інтеграції у професійній роботі особистісних якостей і здібностей, фахових і педагогічних знань та умінь, набуття досвіду педагогічної діяльності і його постійного осмислення. Водночас, головним дослідниці вважають активне якісне перетворення особистістю педагога свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у вчительській (викладацькій) професії. Основною психологічною передумовою і формою реалізації професійного зростання особистості, переконують результати досліджень, є її професійна соціалізація. На думку учених, професійне зростання вчителя чи викладача пов'язаний з розвитком особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини (Журавська, 2006, Хоржевська, 2013).

Варто погодитися із ученим Ю. Завалевським, який пропонує розглядати професійне зростання вчителя (викладача) поряд з такими поняттями, як педагогічна майстерність, конкурентноспроможність, і трактує його як комплекс властивостей особистості педагога, необхідних для високого рівня професійної діяльності (Завалевський, 2012).

Зарубіжні дослідники М. Бах та Д. Сьюпер потрактовують процес професійного зростання як тривалий, цілісний процес розвитку особистості, стадії

якого співвідносяться з етапами життєвого шляху, тобто з віком людини, з його досвідом (Super, Bahn, 1971)

Узагальнення напрацювань учених свідчить, що професійне зростання педагога (вчителя чи викладача) – досить складний циклічний процес, під час якого особистість вдосконалює свої знання, вміння і навички, компетенції, розвиває професійні здібності й здатність на більш досконалому рівні виконувати професійні обов’язки.

На підставі аналізу праць науковців можемо виокремити основні напрями професійного зростання педагога (рис. 1.3).

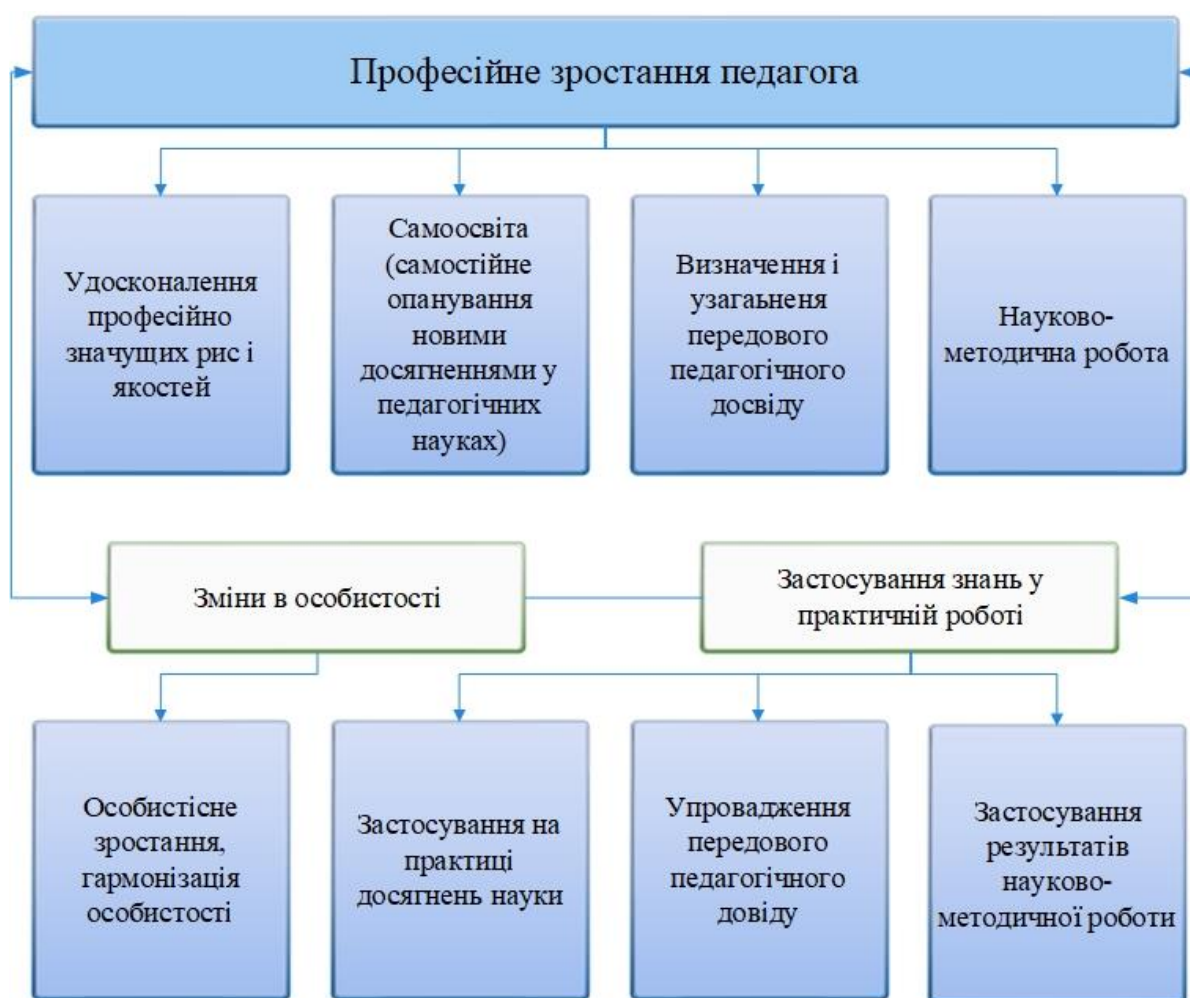


Рис. 1.3. Основні напрями професійного зростання педагога

Зважаючи на те, що, як свідчать освітні програми у вітчизняних ЗВО, майбутні викладачі ЗВО – це здобувачі другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (кваліфікація

магістр з освітніх, педагогічних наук), термін навчання 1 рік 5 місяців, обсяг 90 кредитів ЄКТС, то процес професійного зростання магістрантів упродовж фахової підготовки набуває певних особливостей.

Такими особливостями є:

1) для успішного професійного зростання магістрантів вони повинні мати досить високий ступінь самостійності під час фахової підготовки, що відображено в освітній програмі (самостійна робота під час вивчення дисциплін освітньої програми, навчання на основі самостійних досліджень, виконання магістерської роботи, яка передбачає самостійне розв'язання комплексного завдання або проблеми у сфері освітніх, педагогічних наук, що супроводжується проведенням досліджень та/або застосуванням інноваційних підходів і характеризується невизначеністю умов і вимог);

2) професійне зростання магістрантів упродовж фахової підготовки як процес віддзеркалено у загальних компетентностях, які мають набути здобувачі ступеня магістра – ЗКЗ. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;

3) для успішного професійного зростання магістрантів до освітньої програми введено науково-педагогічну навчальну практику та блок вибіркових дисциплін;

4) для успішного професійного зростання магістрантів фахова підготовка майбутніх викладачів ЗВО має забезпечити належні умови й позитивну мотивацію до інформальної освіти (informal learning), яка характеризується як неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність магістранта (життєвий, соціальний, науково-педагогічний досвід).

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури (Л. Адарюкова (2018), Л. Білоусова (2009), В. Бобрицька (2009), М. Бондаренко (2004), О. Вознюк (2016), А. Глетторн (1995), А. Глузман (2001), С. Дей (1999), Ю. Завалевський (2012), О. Криволап (2016), Л. Мітіна (2014), І. Саламаха (2015), Н. Самарук (2011), Н. Сас (2015), А. Сбруєва (2014), Н. Сегеда (2011), В. Синявський (2014), Н. Панова (2009), Л. Пшенична (2014), В. Рибалка (2013), М. Фіцула (2006), Дж. Шіренс (2010) та ін.) дозволив визначити поняття *професійного розвитку майбутніх викладачів*

ЗВО як цілісного динамічного процесу набуття формального та інформального досвіду під час опанування магістерською освітньою програмою за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у ЗВО, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання функцій викладача у професійно-педагогічній діяльності, зумовлених освітніми реаліями, та відбиває єдність вже здійсненого і потенційно можливого.

Схарактеризовані вище особливості процесу професійного зростання магістрантів-майбутніх викладачів ЗВО упродовж фахової підготовки зумовлюють необхідність виокремлення етапів цього процесу.

Так, вивчивши праці учених (А. Бодальов (1995), О. Галус (2010), Г. Данилова (2006), Е. Зеєр (1997), М. Кононова (2019), Л. Мітіна (2014), Ю. Поваренков (2002), Е. Симанюк (1997) та ін.), бачимо, що немає єдиного підходу до визначення етапності процесу професійного зростання педагогів.

Науковці Е. Зеєр та Е. Симанюк, спираючись на особистісно-суб'єктний підхід до процесу професійного становлення і зростання педагогів, розглядають ці із двох точок зору – особистісної і суб'єктної, використовуючи терміносполучення: професійне становлення (зростання) особистості і професійне становлення (зростання) суб'єкта педагогічної діяльності, номінуючи перший із них як процес прогресивної зміни особистості педагога під дією соціальних впливів, професійно-педагогічної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення (Зеєр, Симанюк, 1997).

Дослідниця Л. Мітіна (2014) у своїх працях переконливо доводить, що професійне становлення майбутніх педагогічних працівників може проходити у 3 етапи:

1) *етап самовизначення* (характеризується здатністю майбутнього педагогічного працівника якісно порівняти себе з іншими, усвідомити необхідність власних змін і перетворень);

2) *етап самовираження* (характеризується співвіднесенням власної поведінки майбутнього педагогічного працівника і мотивації до педагогічної діяльності).

3) *етап самореалізації* (характеризується формуванням життєвої філософії себе як педагога-професіонала, усвідомленням сенсу життя й неможливості свого життя без професії педагога) (Митина, 2014).

Зарубіжні дослідники М. Бах та Д. Сьюпер дають нам можливість розглядати професійне зростання майбутнього педагога з позицій здійснення впливу на цей процес, ураховуючи етапи професійного навчання в освітньому закладі і професійної діяльності у реальних умовах, що дозволить досягти ефективніших результатів цього процесу (цій групі притаманні загальні риси, які дозволяють спроектувати траєкторію професійного розвитку). Відтак, етапами професійного зростання майбутніх педагогів учені визначають: етап професійного навчання і етап професійного становлення у реальних умовах професійної діяльності (педагогічна практика) (Super, Bahn, 1971).

Ми погоджуємося з ученими, що на ранніх стадіях професійного зростання (етап професійного навчання) цим процесом можна керувати за допомогою формування в здобувачів обраного фаху інтересів і здібностей, підтримуючи особистість в її прагненні «зануритися» в професійно-педагогічну діяльність на практиці.

У ході подальших наукових пошуків й аналізу праць науковців, присвячених визначенню етапності процесу професійного зростання майбутніх педагогічних працівників, найбільш прийнятними є визначені Е. Зеєром та Е. Симанюком 3 етапи професійного розвитку особистості майбутнього фахівця у процесі навчання: адаптація, інтенсифікація та ідентифікація (Зеєр, Симанюк, 1997).

Відтак, у нашому дослідженні ми будемо спиратися саме на доробок вище згаданих учених і визначимо етапність професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки сукупністю трьох послідовних етапів: *адаптаційного, фахово-інтенсифікаційного та самоосвітньо-практичного* (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Етапи професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

Адаптаційний етап професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки передбачає адаптацію магістрантів до умов та змісту професійно-освітнього процесу, в процесі чого відбувається організація навчально-пізнавальної діяльності, засвоєння основ педагогічної діяльності викладача ЗВО, ознайомлення з професійними функціями й обов'язками викладача ЗВО, визначаються нові соціально-педагогічні ролі особистості і взаємостосунки між однокурсниками та науково-педагогічними кадрами випускаючої кафедри ЗВО.

На адаптаційному етапі, основним видом діяльності якого є академічний, відбувається розвиток професійної свідомості магістрантів, результати якого (що є дуже важливим для професійного становлення і подальшого зростання) можуть бути представлені в знаннях, що засвоюються студентами під час виконання навчальних завдань, вирішення практико-орієнтованих задач, ситуаційних завдань, професійно-педагогічних тренінгів тощо (Чепішко, 2013, Чернега, 2009, Чудина, 2002). Тож, як слушно зазначає у своїх працях Ю. Поваренков, початок професійного зростання майбутнього педагога пов'язується з моментом прийняття студентом професії та активне включення у процес її освоєння (Поваренков, 2000, Поваренков, 2002).

Адаптаційний етап професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО є найпершим етапом, який розпочинається із самого початку фахової підготовки, з

перших днів навчання магістрантів у ЗВО і передбачає вивчення дисциплін 1 семестру. Наприклад, у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ) такими дисциплінами є: «Академічне письмо», «Дидактичні системи у вищій школі», «Педагогіка вищої школи», «Педагогічна та професійна психологія», «Методика викладання у вищій школі», «Методологія та логіка наукових досліджень», «Організація виховної роботи у закладі вищої освіти», «Цифровізація освітнього процесу у вищій школі», «Управління закладом вищої освіти». Варто зазначити, що у кожному ЗВО згідно їхньої освітньої програми за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (кваліфікація магістр з освітніх, педагогічних наук) може бути інший перелік дисциплін.

Фахово-інтенсифікаційний етап професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки передбачає активне дослідження магістрантами професійно-педагогічного середовища, співставлення себе з роллю викладача ЗВО (професійна ідентифікація), на якій відбувається активний професійний розвиток і яка відповідає періоду навчання студентів у ЗВО з набуття навчально-професійної ідентифікації. Цей етап передбачає необхідність проєктування траєкторії професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО, впливаючи на цей процес з боку науково-педагогічних працівників випускаючої кафедри. Це другий після адаптації магістрантів етап, який глибше занурює їх у професійно-педагогічну діяльність, і здійснюється під час вивчення таких дисциплін (на прикладі освітньої програм «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ): «Основи лідерства», «Дидактичні системи у вищій школі», «Педагогічна майстерність викладача вищої школи», «Педагогічний контроль в системі освіти», «Планування і організація навчального процесу у вищій школі», «Проектування професійної підготовки та діяльності фахівців», «Системний підхід у вищій школі», «Інноваційні технології у вищій школі», «Науково-педагогічна навчальна практика».

На цьому етапі інтенсифікується такий вид діяльності магістрантів, як квазіпрофесійна діяльність, у межах якої відбувається оволодіння майбутніми

викладачами ЗВО вміннями, методиками, формами організації навчання, способами побудови та використання дидактичного інструментарію, які стануть у пригоді в професійно-педагогічній діяльності. Майбутній викладача ЗВО на цьому етапі співвідносить почерпнуту з вивчення фахових дисциплін інформацію з професійно-педагогічними ситуаціями, робить спроби її використання для здійснення власних практичних дій та вчинків та ідентифікує себе як викладач. Отже, отримана магістрантами навчальна інформація набуває особистісного смислу, перетворюється з інформації на систему фахових знань, що адекватно відображає професійно-педагогічну реальність.

Виходячи з того, що основним видом діяльності фахово-інтенсифікаційного етапу є навчально-професійна діяльність магістрантів, майбутні викладачі ЗВО наближаються до обраної професії: проходять науково-педагогічну навчальну практику, здійснюють наукові дослідження (підготовчі дослідження, необхідні для написання у подальшому магістерської роботи, оволодіння знаннями і методикою проведення педагогічного експерименту, написання тез доповідей на науково-практичні конференції, статті тощо). Зазначимо, що особлива увага надається на цьому етапі саме науково-педагогічній навчальній практиці, у межах якої магістранти долучаються й до реальної професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО: практикуються проводити заняття, готувати дидактичні матеріали, провадити виховну, організаційну, профорієнтаційну та інші види робіт.

Слід наголосити, що в цей період навчальний процес сприймається магістрантами з позиції подальшого професійного майбутнього, а засвоєні на попередньому етапі алгоритми стають адаптивними до конкретних реальних педагогічних ситуацій, які щодня виникають у роботі викладача ЗВО. На цьому етапі особистісні смисли магістрантів трансформуються у педагогічні цінності – систему відповідальних ставлень до педагогічної праці, до вихованців, до науковців та освітян, та до самого себе. Тож можна говорити, що на цьому етапі відбувається формування професійно-педагогічної свідомості, результати якого представлені в смислах, що виражаються мотивами, інтересами, цілями та цінностями професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача ЗВО.

Отже, певний рівень сформованості пізнавальних та професійних мотивів обумовлює подальше професійне зростання магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» під час навчання у ЗВО. Зазначене дає підстави визначити сформованість пізнавальних та професійних мотивів психологічними умовами прогресу у професійному зростанні майбутніх викладачів ЗВО.

Самоосвітньо-практичний етап професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки характеризується активізацією інформальної освіти (informal learning) магістрантів, поглибленням фахової системи знань та компетентностей під час опанування вибірковими дисциплінами освітньої програми (у ПУЕТ це такі дисципліни, як «Основи гендерної рівності», «Тренінг психологічних навичок спілкування», «Академічне письмо», «Ораторське мистецтво та спічрайтинг»), і переддипломною науково-педагогічною навчальною практикою у ЗВО, фахової передвищої освіти. Також на цьому етапі самоосвітня діяльність магістрантів здійснюється, насамперед, у межах написання магістерської дипломної роботи, яка передбачає активізацію самоосвітньої діяльності магістрантів, залучення до самостійної підготовки статей і тез доповідей на науково-практичні конференції, де висвітлюються результати самостійної роботи, самостійне проведення педагогічного експерименту у межах визначеної теми магістерського дослідження.

Варто зазначити, що саме цей етап забезпечує тісний зв'язок між теоретичною підготовкою майбутніх викладачів ЗВО та їх практичним фаховим становленням, професійним зростанням майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки. Магістерська дипломна робота та переддипломна практика зорієнтовані на безпосередню підготовку магістрантів-майбутніх викладачів ЗВО до самостійної професійної діяльності в освітній галузі. Оскільки сфера застосування праці викладача вищої достатньо широка та багатогранна, випускаючі кафедри максимально намагаються урахувати здатність розвитку професійних та особистісних якостей магістрантів задля оптимальної їх реалізації у різних напрямках професійно-педагогічної діяльності, та отримання можливості зібрати фактичний матеріал для магістерської роботи, удосконалити навички

педагогічної діяльності в реальних умовах роботи викладача ЗВО, фахової передвищої освіти, а наприкінці продемонструвати динаміку свого професійного зростання під час захисту звіту з практики та захисту магістерської дипломної роботи.

Слід наголосити, що на самоосвітньо-практичному етапі професійно зорієнтовані майбутні викладачі ЗВО, як правило, досягають певного рівня професійної свідомості й самопізнання, здатні до самоаналізу й самооцінки, усвідомлюють необхідність відповідності рівня професійної підготовки та особистісних якостей поведінки вимогам суспільства. Відбувається проектування власної стратегії професійного розвитку та вдосконалення.

Вочевидь, у результаті фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО під час навчання за обраною спеціальністю (освітньою програмою) на кожному етапі здійснюється поступове набуття формального та інформального досвіду, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, педагогічної творчості й виконання нових функцій у професійно-педагогічній діяльності, зумовлених викликами часу, що й визначає професійне зростання магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, у майбутньому успішних викладачів ЗВО.

Проаналізувавши праці учених (В. Вакуленко (2015), О. Вознюк (2016), А. Глетторн (1995), А. Глузман (2001), М. Гриньова (2008), Ю. Завалевський (2012), С. Дей (1999), О. Керекеша (2019), Н. Кононец (2016), Л. Мітіна (2014), А. Сбруєва (2014), Ж. Севастьянова (2011), Н. Сегеда (2011), В. Синявський (2014), Н. Панова (2009), Л. Пшенична (2014), В. Рибалка (2013), М. Фіцула (2006), Дж. Шіренс (2010), В. Ягупов (2015) та ін.) та розглядаючи поняття професійного розвитку майбутніх викладачів ЗВО як цілісного динамічного процесу набуття формального та інформального досвіду під час опанування магістерською освітньою програмою за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у ЗВО, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання функцій викладача у професійно-педагогічній діяльності, зумовлених освітніми реаліями, й відбиває

єдність вже здійсненого і потенційно можливого, виокремимо *компоненти* професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки, які представлено на рисунку 1.5.



Рис. 1.5. Компоненти професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

Мотиваційний компонент професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки – це професійно значущі потреби, інтереси та стійкі мотиви професійно-педагогічної діяльності, що детермінують прагнення магістранта працювати в галузі освіти, до успішного вирішення професійно-педагогічних завдань під час роботи викладачем та позитивне ставлення до обраної професії. Прояв компоненту спостерігається через динаміку мотивів професійно-педагогічної діяльності, що виражається в появі нових та еволюції деяких наявних мотивів, у зміні значущості окремих мотивів, їхньої структури (Керекеша, 2019).

Когнітивний компонент професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки відбиває динаміку у поповненні системи теоретико-методологічних знань із фахових дисциплін (кількісна і якісна характеристики), знань методологічних підходів до організації освітнього процесу у вищій школі, знань у галузі інновацій сучасної вищої освіти, рівень розвиненості інтегральної компетентності, що дозволяє приймати оригінальні вирішення педагогічних ситуацій та творчо організовувати навчальний процес. Цей компонент також відбиває розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії

викладача ЗВО, знання шляхів досягнення мети, прагнення до самостійного здобування знань для удосконалення власної професійно-педагогічної діяльності.

Діяльнісний компонент професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки віддзеркалює динаміку розвитку здобутих на належному рівні загальних та спеціальних компетентностей, що відповідають освітній програмі; здатність застосовувати набуті компетентності для практичного вирішення професійно-педагогічних завдань в галузі освіти, що передбачає застосування відповідних освітніх, педагогічних інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. По суті, цей компонент відбиває динамічну систему професійних умінь і навичок, які дозволяють на належному рівні застосовувати набуті знання на практиці, виконувати професійні обов'язки викладача ЗВО, здійснювати організацію освітнього процесу, а також ступінь сформованості навчальної та професійно-педагогічної активності (Стражнікова, 2018, Фіцула, 2006, Ортинський, 2009, Шапран, Новак, 2018, Ярошенко, 1999).

Особистісний компонент професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки характеризує ступінь сформованості у магістранта особистісних якостей, які сприяють провадженню успішної професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО, умінь здійснювати самооцінювання своєї професійно-педагогічної діяльності, умінь усвідомлювати й співвідносити свої можливості з вимогами до професії педагога, ступінь сформованості самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності. Загалом, цей компонент відбиває здатність до саморегуляції навчальної та професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення себе успішним викладачем ЗВО, ставлення до себе як до професіонала-педагога вищої школи.

Наприкінці зазначимо, що готовність до професійного зростання є внутрішньою силою, що формує позицію викладача ЗВО. Згідно свого компонентно-структурного складу вона є досить складним інтегративним утворенням (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти), яке охоплює широкого спектру якості, властивості, компетентності особистості. Як один із важливих проявів професійної готовності магістрантів спеціальності 011

Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, вона є передумовою ефективної діяльності викладача ЗВО, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу через динаміку змін, які й характеризують професійне зростання під час навчання у магістратурі. Вочевидь, джерела готовності майбутніх викладачів ЗВО до професійного зростання сягають проблематики у різних площинах, як-от: особистісного розвитку, професійного самовизначення педагога, професійно-педагогічної спрямованості, фахової педагогічної освіти, самовиховання, саморегуляції професійно-педагогічної діяльності. Специфіка викладача вищої школи полягає в тому, що вона має перетворювальний, дослідницький і творчий характер, спрямована не просто на повторення, відтворення вже відомих способів, методик, а на створення та використання принципово або відносно нових підходів, педагогічних технологій.

1.2. Методологічні підходи до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, законодавство України в освітній галузі декларують необхідність посилення кадрового потенціалу системи освіти, розвиток кожної особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, бажань і потреб на основі навчання протягом усього життя, становлення педагогічних кадрів на засадах власного неперервного професійного і творчого зростання, стимулювання високоякісної педагогічної роботи. Вочевидь, це актуалізує проблему безперервного професійного розвитку педагогів, зокрема, майбутніх викладачів ЗВО.

Різні аспекти професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки висвітлювалися у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як М. Буланова-Топоркова (підготовка широкопрофільного фахівця XXI ст. і виховання його гармонійної, креативної і гуманної особистості,

професійне зростання магістрантів у межах опанування освітньої програми «Викладач вищої школи» у Росії), О. Волобуєва (розвиток творчої компетентності майбутнього викладача вищої школи), О. Гура (розвиток професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи), Р. Гуревич, М. Кадемія (шляхи формування й розвитку професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи), В. Каплінський (теоретико-практичні засади професійного становлення майбутнього педагога в процесі загальнопедагогічної підготовки), Н. Мукан (теоретико-методологічні аспекти професійного становлення й розвитку педагогів) та ін. Їхні напрацювання свідчать про актуальність проблеми й пошук дієвих механізмів професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки. Ці механізми віддзеркалено й у нормативних документах, як-от: Закон України «Про вищу освіту» зі змінами та доповненнями (2014 р.), Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 роки (2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2013), Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів (2009 р.), Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України №522 (2000 р.), Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.) та ін.

Пошуки шляхів вирішення проблеми професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки наводять на думку знайти методологічні підходи до удосконалення цього процесу. Такими підходами, на нашу думку, є: *компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний, інтегративний, системний, проєктно-модульний та індивідуальний* (рис. 1.6).



Рис. 1.6. Методологічні підходи до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

Аналіз праць науковців дає змогу констатувати, що основу *компетентнісного підходу* (учені І. Бех, Н. Бібік, Ю. Бойчук, А. Хуторський та ін.) до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки становить прагнення науково-педагогічних кадрів, які забезпечують реалізацію освітньої програми «Педагогіка вищої школи», до реалізації двох основних завдань:

1) фахова підготовка повинна формувати у майбутніх викладачів ЗВО якості, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності, готовність до неї, тобто має формувати компетентності, які необхідні роботодавцю – здатність розв’язувати складні завдання та проблеми в галузі освітніх, педагогічних наук, професійній діяльності, в процесі навчання, що передбачає застосування відповідних освітніх, педагогічних інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог (Освітня програма 011 Освітні, педагогічні науки, 2020);

2) критерії та показники оцінювання рівня професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки мають ураховувати перелік компетентностей випускника згідно освітньої програми «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, бути окремо визначені та застосовувані у межах часової шкали «початок навчання у магістратурі – кінець навчання у магістратурі»; відображати професійне зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки як динамічний рух набуття низки компетентностей для виконання професійно-педагогічної діяльності від «нічого не вмію» – «умію все» – до «прагну більшого».

Аксіологічний підхід (С. Вітвицька, Т. Жигінас, А. Кир'якова, Е. Подольська та ін.) полягає у залученні майбутніх викладачів ЗВО до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також, насамперед, про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення, зростання і самовдосконалення особистості сучасного викладача ЗВО. Суть застосування аксіологічного підходу полягає у формуванні у майбутніх викладачів ЗВО системи професійно-педагогічних та загальнолюдських цінностей як визначальних факторів ставлення особистості до світу, обраної професії викладача і самого себе, визначення відповідних до ціннісних орієнтирів: способів поведінки і життя у світі, у професійно-педагогічній діяльності, заповнених ціннісним смислом.

Діяльнісний підхід (Г. Атанов, А. Брушлинський, Н. Гузій, Т. Тихонова та ін.) до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки зорієнтовує цей процес на урахування того факту, що, поєднуючи усі види діяльності (навчальну, методичну, виховну, організаційну, профорієнтаційну, управлінську тощо), викладач ЗВО має забезпечувати запланований результат, що досягається якісним освітнім процесом. Ступінь ефективності, успішності професійно-педагогічної діяльності, який ґрунтується на певному фаховому рівні викладача, його загальній культурі та практичному досвіді, характеризує педагогічна майстерність. Вона передбачає не лише досконалі фахові знання, уміння, навички, а й наявність відповідних особистісних якостей — гуманності,

комунікабельності, емпатії, толерантності тощо. Удосконалення професіоналізму та майстерності відображають єдність теоретичної та практичної готовності педагога до виконання діяльності та характеризують її.

Інтегративний підхід (О. Вознюк, О. Дубасенюк, С. Клепко та ін.) до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки забезпечує комплексне вивчення проблем навчання, виховання і розвитку студентів, а також уможливорює простежити прогрес магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у формуванні інтегральної компетентності згідно цієї програми. Тож інтеграція змісту фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО передбачає встановлення структурно-логічних зв'язків між окремими дисциплінами, які об'єднують їх у єдину систему. Організація цієї підготовки з урахуванням спеціально створених педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО на основі інтеграції може відбуватися на окремих заняттях (узагальнюючих) з певної теми, декількох тем різних курсів, циклу навчальних предметів або встановлювати взаємозв'язок між циклами, у межах чого здійснюється професійна мотивація, стимулювання творчого потенціалу, виявлення особистісних ресурсів магістрантів для досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності.

Системний підхід (В. Берека, Л. Берталанфі, О. Ільченко, Н. Кононец, В. Мокляк, М. Прокоф'єва та ін.) сприяє цілісному погляду на проблеми професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки і дозволяє розглядати цей процес, по-перше, як інваріантний етап неперервної освіти, що здійснюється під час навчання магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у ЗВО, а по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх компонентів змісту фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО з орієнтацією на освіту упродовж усього життя та відкриває можливості для проектування структурно-функціональної моделі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки.

Проектно-модульний підхід (А. Алексюк, П. Ворона, М. Кононова, Н. Кононец, С. Нестуля, О. Нестуля та ін.) зумовлює збагачення змісту фахової

підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» освітніми проєктами й модулями, які посилюють значущість інформального складника в процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО. Цей підхід передбачає посилення уваги до самоосвіти магістрантів шляхом активізації проєктно-пошукової діяльності, адже саме вона забезпечує набуття магістрантами необхідних знань у контексті самоосвіти викладача ЗВО, мотивації до пошукової, наукової діяльності як важливих складників професійно-педагогічної діяльності успішного викладача, а також особистісні якості, необхідні для проведення педагогічних досліджень, професійного зростання. Саме освітні проєкти відіграють важливу роль у процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки, що ставить можливим акцентування уваги на такі діяльності під час визначення ефективних педагогічних умов.

Індивідуальний підхід (В. Єремєєва, Н. Кононец, Г. Терещук, І. Унт та ін.) до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки забезпечує магістрантам освітньої програми «Педагогіка вищої школи» з одного боку можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії навчання у процесі фахової підготовки, а з іншого – сукупністю знань, необхідних для врахування у майбутній професійно-педагогічній діяльності індивідуальних особливостей студентів, уміння їх діагностувати, враховувати і розвивати, прогнозувати їх вплив на успішність навчання.

Таким чином, методологічними підходами до процесу професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки є:

компетентнісний підхід, який зумовлює необхідність орієнтації фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО на розвиток визначених освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» компетентностей, на формування здатності оперувати такими знаннями, методиками, педагогічними технологіями, що уможлиблюють створення комфортного освітнього середовища для студентів та провадження успішної професійно-педагогічної діяльності;

аксіологічний підхід, який передбачає становлення ієрархії цінностей особистості майбутнього викладача ЗВО згідно з пріоритетами професійно-

педагогічної діяльності, спрямованості на успіх у ній, наукової самостійності, активності, широти світогляду, методичної компетентності, педагогічної майстерності;

діяльнісний підхід номінує професійно-педагогічну діяльність майбутнього викладача ЗВО як відкриту соціально-педагогічну систему роботи зі студентами, єдність цілей, мотивів, дій та результату, дає змогу створити практико-орієнтовану модель фахової підготовки та розширити можливості компетентного вибору студентом життєвого шляху і саморозвитку, а також відповідності освітнього процесу інтересам особистості та держави;

інтегративний підхід базується на ідеї цілісності фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО у межах освітньої програми «Педагогіка вищої школи», що втілює єдність цілей, змісту, форм, методів і засобів, навчання, стимулювання творчого потенціалу, консолідації внутрішніх особистісних ресурсів майбутнього викладача ЗВО та ресурсного забезпечення освітньої програми для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності;

системний підхід забезпечує цілісний погляд на проблему професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки, самовдосконалення студентів і відкриває можливості для проектування структурно-функціональної моделі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки;

проектно-модульний підхід зумовлює збагачення змісту фахової підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» освітніми проєктами й модулями, які посилюють значущість інформального компонента в процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО;

індивідуальний підхід забезпечує магістрантам з одного боку можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії навчання у процесі фахової підготовки, а з іншого – сукупністю знань, необхідних для врахування у майбутній професійно-педагогічній діяльності індивідуальних особливостей студентів, уміння їх діагностувати, враховувати і розвивати, прогнозувати їх вплив на успішність навчання.

1.3. Критерії професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки

У ході наукового пошуку виникає необхідність визначення критеріїв професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки, згідно яких можна простежити динаміку цього процесу. Відтак, звернемося до критеріального осмислення професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки, що дасть змогу оцінити ефективність процесу фахової підготовки у контексті професійного зростання магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

У своїх роботах Н. Гронлунд визначає критерії як набір якісних характеристик, які використовують для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання (Гронлунд, 2005).

Також ми погоджуємося з думкою Л. Путляєвої та А. Ратушинської, які у своїх дослідженнях ґрунтовно вивчає і здійснює уточнення значення терміну «критерій» у педагогіці, Дослідниця потрактовує цей термін як міру оцінювання досліджуваного явища та, першочергово, тих змін, які відбулися у розвиткові окремих його складових чи особистості студента в цілому у результаті експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам педагогічного експерименту (Путляєва, 1990, Ратушинська, 2012).

Обстоюючи думку М. Вайнтрауба, С. Мартиненко та Н. Чернігівської, вважаємо, що критерії професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки, насамперед, мають відповідати таким вимогам: бути впорядкованими в чітку ієрархічну систему, відображати послідовність вирішення завдань навчання (фахової підготовки магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка) та його перспектив, самоосвітньої діяльності магістрантів, бути наочними і доступними для розуміння всіх учасників педагогічного експерименту: викладачам і магістрантам (Вайнтрауб, 2010, Мартиненко, Чернігівська 2010).

Звертаючись до проблеми визначення критеріїв професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки у їх сучасній педагогічній інтерпретації, зазначимо, що ступінь виявлення критерію виражається в його сутнісних складниках – показниках (свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь) (Кононець, 2016). Безперечно, використання критеріального апарату є ефективним за умови конкретизації змісту визначених критеріїв за допомогою відповідних показників, точніше, кожен критерій є сукупністю показників, які якісно і кількісно його характеризують. При цьому критерій більш стабільний, а показник – більш динамічний. Це, на думку С. Гончаренка, В. Курило, О. Кабанкової, означає, що при зміні змісту навчання, або певних умов, необхідно виявляти новий підхід у визначенні показників (Гончаренко, 2010, Кабанкова, 2018, Курило, 1999).

Водночас, варто зазначити, що на основі визначених критеріїв та показників необхідно також чітко визначити рівні сформованості досліджуваного явища – професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки. Слід наголосити, що поняття «рівень» визначається у педагогічних дослідженнях, наукових працях учених, як ступінь якості, величина досягнута у чому-небудь; ступінь чиеїсь освіти, культури, сформованості чогось, готовності до чогось; ступінь виявлення показника того чи іншого критерію (Гончаренко, 2010, Кононець, 2016). Тож у нашій роботі нами зроблена спроба вироблення системи критеріїв, за допомогою яких, на наш погляд, можна з достатньою точністю визначити рівень професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки.

Грунтовний аналіз праць науковців (В. Вакуленко (2015), О. Вознюк (2016), А. Глетторн (1995), А. Глузман (2001), М. Гриньова (2008), Ю. Завалевський (2012), С. Дей (1999), О. Керекеша (2019), Н. Кононець (2016), Л. Мітіна (2014), А. Сбруєва (2014), Ж. Севастьянова (2011), Н. Сегеда (2011), В. Синявський (2014), Н. Панова (2009), Л. Пшенична (2014), В. Рибалка (2013), М. Фіцула (2006), Дж. Шіренс (2010), В. Ягупов (2015) та ін.), який дав можливість визначити структурно-компонентний склад досліджуваного явища – професійного зростання

майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти), уможлиблює й визначення однойменних критеріїв, які відбивають ступінь прояву того чи іншого компонента: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний критерії* (рис. 1.7), їх узагальнених показників, а також рівні – *низький, середній, високий*.

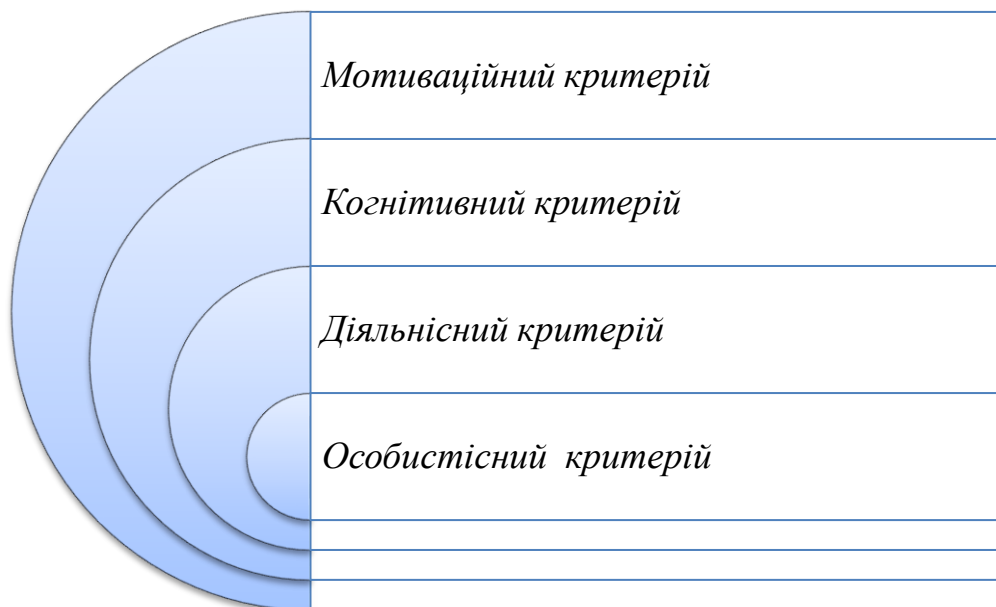


Рис. 1.7. Критерії професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

Мотиваційний критерій професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки – це ступінь прояву професійно значущих потреб, інтересів та мотивів магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка до професійно-педагогічної діяльності, що детермінують прагнення магістранта працювати в галузі освіти, до успішного вирішення професійно-педагогічних завдань під час роботи викладачем та позитивне ставлення до обраної професії. Прояв критерію спостерігається через динаміку мотивів професійно-педагогічної діяльності, що виражається в появі нових та еволюції деяких наявних мотивів, у зміні значущості окремих мотивів, їхньої структури.

Узагальненим *показником* цього критерію є: наявність в магістрантів ЗВО мотивації до виконання професійних обов'язків викладача ЗВО; інтерес до професійно-педагогічної діяльності; потреба та бажання працювати в освітній галузі; мотивація досягнення успіху в майбутній професійно-педагогічній діяльності викладача ЗВО; позитивне ставлення до обраної професії.

Високий рівень мають магістранти, які проявляють стійкий інтерес до майбутньої професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО; мають виражену мотиваційну спрямованість на оволодіння професійними видами діяльності; яскраво виражену сформованість професійної позиції викладача ЗВО; високу мотивацію, достатню для успіху; має місце повна сформованість ціннісного ставлення до особистості вихованців; завжди демонструють позитивне ставлення до обраної професії.

Середній рівень мають магістранти, у яких інтерес до майбутньої професійно-педагогічної діяльності є ситуативним; достатня мотиваційна спрямованість на оволодіння професійними видами діяльності; частково виражена сформованість професійної позиції викладача ЗВО; відсутня стійка мотивація, необхідна для успіху; має місце часткова сформованість ціннісного ставлення до особистості вихованців; такі магістранти не завжди демонструють позитивне ставлення до обраної професії.

Низький рівень мають магістранти, у яких досить слабкий інтерес до майбутньої професійно-педагогічної діяльності; недостатньо виявляється мотиваційна спрямованість на оволодіння професійними видами діяльності; виявляється недостатня сформованість професійної позиції викладача ЗВО; у таких магістрантів слабка мотивація, якої недостатньо для успіху; проявляється несформованість ціннісного ставлення до особистості вихованців; в магістрантів відсутнє позитивне ставлення до обраної професії.

Когнітивний критерій професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки – це ступінь прояву динаміки у поповненні системи теоретико-методологічних знань із фахових дисциплін (кількісна і якісна характеристики), знань методологічних підходів до організації освітнього процесу

у вищій школі, знань у галузі інновацій сучасної вищої освіти, рівень розвиненості інтегральної компетентності, що дозволяє приймати оригінальні вирішення педагогічних ситуацій та творчо організовувати навчальний процес. Цей компонент також відбиває розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії викладача ЗВО, знання шляхів досягнення мети, прагнення до самостійного здобування знань для удосконалення власної професійно-педагогічної діяльності.

Узагальненим *показником* цього критерію є: наявність в магістрантів системи теоретико-методологічних знань із фахових дисциплін; розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії викладача ЗВО; знання шляхів досягнення мети, прагнення до самостійного здобування знань (прагнення до інформальної освіти).

Високий рівень характеризується наявністю в магістрантів глибоких і стійких знань із фахових дисциплін; магістранти володіють цілісними, міждисциплінарними знаннями, на високому рівні вміють застосовувати їх для розв'язання професійно-педагогічних завдань, усвідомлюють соціальну значущість та необхідність обраної професії викладача ЗВО; чітко знають шляхи досягнення мети, завжди прагнуть до самостійного здобування знань.

Середній рівень характеризується накопичувальним характером знань із фахових дисциплін та епізодичністю їх міждисциплінарної інтеграції, наявністю фрагментарних умінь застосовувати їх для розв'язання професійно-педагогічних завдань; такі магістранти ситуативно усвідомлюють соціальну значущість та необхідність обраної професії викладача ЗВО; не завжди знаходять шляхи досягнення мети, не завжди прагнуть до самостійного здобування знань.

Низький рівень характеризується поверховим характером знань із фахових дисциплін; магістранти зовсім не враховують міждисциплінарну інтеграцію знань, не вміють застосовувати їх для розв'язання професійно-педагогічних завдань; такі магістранти не усвідомлюють соціальну значущість та необхідність обраної професії викладача ЗВО; не знаходять шляхи досягнення мети, не прагнуть до самостійного здобування знань.

Діяльнісний критерій професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки віддзеркалює динаміку розвитку здобутих на належному рівні загальних та спеціальних компетентностей, що відповідають освітній програмі; здатність застосовувати набуті компетентності для практичного вирішення професійно-педагогічних завдань в галузі освіти, що передбачає застосування відповідних освітніх, педагогічних інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Вочевидь, цей компонент відбиває динамічну систему професійних умінь і навичок, які дозволяють на належному рівні застосовувати набуті знання на практиці, виконувати професійні обов'язки викладача ЗВО, здійснювати організацію освітнього процесу, а також ступінь сформованості навчальної та професійно-педагогічної активності.

Узагальненим *показником* цього критерію є: фахові навички й уміння, професійне мислення магістрантів, типові технологічні процедури, які мають виконувати майбутні викладачі ЗВО (уміння застосовувати форми, методи, засоби навчання, педагогічні технології для організації освітнього процесу), професійна поведінка в типових і нетипових професійно-педагогічних ситуаціях; навчальна та професійна активність магістрантів.

Високий рівень мають магістранти, які у повній мірі готові до роботи викладачем ЗВО; мають повністю сформовану систему необхідних фахових умінь для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності; завжди проявляють навчальну та професійну активність.

Середній рівень мають магістранти, які у достатній мірі готові до роботи викладачем ЗВО; мають частково сформовану систему необхідних фахових умінь для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності; навчальну та професійну активність проявляють ситуативно.

Низький рівень мають магістранти, які фактично ще не готові до роботи викладачем ЗВО; мають частково сформовану систему необхідних фахових умінь для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності; навчальну та професійну активність не проявляють.

Особистісний критерій професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки характеризує ступінь сформованості у магістранта особистісних якостей, які сприяють провадженню успішної професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО, умінь здійснювати самооцінювання своєї професійно-педагогічної діяльності, умінь усвідомлювати й співвідносити свої можливості з вимогами до професії педагога, ступінь сформованості самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності. Загалом, цей компонент відбиває здатність до саморегуляції навчальної та професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення себе успішним викладачем ЗВО, ставлення до себе як до професіонала-педагога вищої школи.

Узагальненим *показником* цього критерію є: здатність магістрантів-майбутніх викладачів ЗВО до саморегуляції навчальної та професійно-педагогічної діяльності; здатність здійснювати самоконтроль, самоаналіз, професійну самооцінку під час навчання, професійно-педагогічної діяльності, інформальної освіти.

Високий рівень властивий магістрантам, які у повній мірі здатні до саморегуляції навчальної та професійної діяльності; цілком усвідомлюють себе суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, ставляться до себе як до викладача ЗВО, професіонала своєї справи; у повній мірі здатні здійснювати самоконтроль, самоаналіз, професійну самооцінку, активно здійснюють інформальну освіту.

Середній рівень властивий магістрантам, які частково здатні до саморегуляції навчальної та професійно-педагогічної діяльності; не завжди усвідомлюють себе суб'єктом професійної діяльності та ставляться до себе як до професіонала, викладача ЗВО; епізодично здатні здійснювати самоконтроль, самоаналіз, професійну самооцінку; іноді займаються інформальною освітою.

Низький рівень властивий магістратам, які не здатні до саморегуляції навчальної та професійно-педагогічної діяльності; не усвідомлюють себе суб'єктом професійної діяльності, не ставляться до себе як до професіонала, викладача ЗВО; дуже рідко здійснюють самоконтроль, самоаналіз, професійну самооцінку; не займаються інформальною освітою.

Узагальнюючи вище викладене, слід підкреслити, що нами розроблено орієнтовну систему критеріїв, показників, описано рівні (високий, середній, низький), що, на нашу думку, уможливить оцінити рівень професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки.

Наступний розділ дипломної магістерської роботи буде присвячено визначенню педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки та їх експериментальній перевірці.

Висновки до першого розділу

У першому розділі на підставі системного, термінологічного та контент-аналізу наукової літератури окреслено коло базових понять дослідження: «особистісне зростання педагога», «педагогічна майстерність педагога», «професійне зростання педагогічного працівника», представлено їх взаємозв'язок, наведено характеристику, з'ясовано їхнє значення у підготовці майбутніх викладачів ЗВО. З'ясовано, що майбутні викладачі ЗВО – це здобувачі другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (кваліфікація магістр з освітніх, педагогічних наук), термін навчання 1 рік 5 місяців, обсяг 90 кредитів ЄКТС, то процес професійного зростання магістрантів упродовж фахової підготовки набуває певних особливостей.

Уточнено поняття професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО як цілісного динамічного процесу набуття формального та інформального досвіду під час опанування магістерською освітньою програмою за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у ЗВО, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання функцій викладача у професійно-педагогічній діяльності, зумовлених освітніми реаліями, та відбиває єдність вже здійсненого і потенційно можливого.

Професійне зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки розглядається як складне утворення, що визначається єдністю та взаємообумовленістю таких структурних компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний.

Визначено етапи професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки сукупністю трьох послідовних етапів: адаптаційний, фахово-інтенсифікаційний та самоосвітньо-практичний.

Науково обґрунтовано критерії професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний), їх узагальнені показники та рівні – низький, середній, високий.

Мотиваційний критерій відбиває ступінь прояву професійно значущих потреб, інтересів та мотивів магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка до професійно-педагогічної діяльності, що детермінують прагнення магістранта працювати в галузі освіти, до успішного вирішення професійно-педагогічних завдань під час роботи викладачем та позитивне ставлення до обраної професії. Прояв критерію спостерігається через динаміку мотивів професійно-педагогічної діяльності, що виражається в появі нових та еволюції деяких наявних мотивів, у зміні значущості окремих мотивів, їхньої структури.

Когнітивний критерій характеризує ступінь прояву динаміки у поповненні системи теоретико-методологічних знань із фахових дисциплін (кількісна і якісна характеристики), знань методологічних підходів до організації освітнього процесу у вищій школі, знань у галузі інновацій сучасної вищої освіти, рівень розвиненості інтегральної компетентності, що дозволяє приймати оригінальні рішення педагогічних ситуацій та творчо організовувати навчальний процес. Цей компонент також відбиває розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії викладача ЗВО, знання шляхів досягнення мети, прагнення до самостійного здобування знань для удосконалення власної професійно-педагогічної діяльності.

Діяльнісний критерій віддзеркалює динаміку розвитку здобутих на належному рівні загальних та спеціальних компетентностей, що відповідають освітній програмі; здатність застосовувати набуті компетентності для практичного вирішення професійно-педагогічних завдань в галузі освіти, що передбачає застосування відповідних освітніх, педагогічних інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Вочевидь, цей компонент відбиває динамічну систему професійних умінь і навичок, які дозволяють на належному рівні застосовувати набуті знання на практиці, виконувати професійні обов'язки викладача ЗВО, здійснювати організацію освітнього процесу, а також ступінь сформованості навчальної та професійно-педагогічної активності.

Особистісний критерій відображає ступінь сформованості у магістранта особистісних якостей, які сприяють провадженню успішної професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО, умінь здійснювати самооцінювання своєї професійно-педагогічної діяльності, умінь усвідомлювати й співвідносити свої можливості з вимогами до професії педагога, ступінь сформованості самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності. Загалом, цей компонент відбиває здатність до саморегуляції навчальної та професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення себе успішним викладачем ЗВО, ставлення до себе як до професіонала-педагога вищої школи.

РОЗДІЛ II. ВИЗНАЧЕННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки

З метою поетапного, але впевненого переходу здобувачів другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (кваліфікація магістр з освітніх, педагогічних наук) з нижчого на вищі рівні професійного зростання під час навчання у ЗВО мають бути створені відповідні педагогічні умови, тобто зовнішні та внутрішні обставини, що сприяють активізації та успішності професійного зростання магістрантів у процесі фахової підготовки.

У сучасній науково-педагогічній літературі учені (Н. Батечко, Н. Кононець, В. Краєвський, І. Лернер, Н. Мачинська, С. Нестуля, О. Нестуля, І. Семенова, М. Супрун, Б. Ступарик, Й. Шемпрук, Л. Хомич та ін.) розглядають фахову підготовку майбутніх викладачів ЗВО у трьох аспектах:

- 1) як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців, успішних викладачів ЗВО;
- 2) як мету і результат діяльності ЗВО;
- 3) як сенс включення магістранта в освітню діяльність ЗВО.

Виходячи з вищезазначеного, доходимо висновку, що процес професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки в університеті має здійснюватися на засадах розкриття структури кожного елемента освітньої системи ЗВО, з вивченням функціональних зв'язків за умови забезпечення його цілісності. Повноцінна та якісна фахова підготовка магістрантів спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у ЗВО неможлива без

створення педагогічних умов успішного процесу професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО під час фахової підготовки магістрантів.

Пошуку ефективних педагогічних умов організації освітнього процесу, зокрема, фахової підготовки майбутніх педагогів, присвячені наукові праці Ю. Бабанського, Ю. Бойчука, М. Гриньової, В. Загвязинського, В. Краєвського, С. Нестулі та інших науковців.

Так, педагогічні умови, згідно досліджень відомого науковця-педагога Ю. Бабанського, потрібно розуміти як обставини, при яких компоненти освітнього процесу (навчальний предмет, викладання та навчання) представлені в найкращому взаємовідношенні та уможливають ефективний перебіг й управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, хто навчається (Бабанский, 1982); певне середовище, в якому викладачеві надається можливість проводити заняття на високому професійному рівні, ефективно керувати навчально-пізнавальним процесом, а студентам – продуктивно навчатися. Такої ж позиції дотримуються відомі учені В. Краєвський та І. Лернер (Краевский, Лернер, 1983).

Дослідники К. Вініас-Трофименко, С. Вишнякова, Г. Лісовенко у своїх дослідженнях уважає, що педагогічні умови є сукупністю факторів і обставин, які безпосередньо впливають на результат освітньої діяльності (Вишнякова, 1999, Вініас-Трофименко, Лісовенко, 2007).

Учений М. Ярмаченко у своїх наукових працях зазначає, що педагогічна умова може розглядатися як певна обставина чи обстановка, яка впливає на формування педагогічних процесів, явищ, систем чи якостей особистості (Ярмаченко, 2001, с. 97).

Також нас зацікавили ідеї А. Литвина та Л. Литвинок, які розуміють поняття педагогічних умов як комплекс спеціально спроектованих ключових чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу та особистісні параметри всіх його учасників. Варто погодитися з дослідниками, що педагогічні умови забезпечують цілісність фахової підготовки в освітньому середовищі ЗВО відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості й створюють сприятливі можливості для

виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, загальних і спеціальних (професійних компетентностей) (Литвин, 2014, Литвинюк, 2004, Литвинюк, 2007).

Водночас, нам найбільше імпонує визначення цього терміносполучення, яке запропонувала С. Вітвицька: педагогічні умови – це результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів а також організаційних форм навчання для досягнення цілей (Вітвицька, 2006).

Відтак, у нашій дипломній магістерській роботі ми розглядаємо *педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки як сукупність обставин, які створюють сприятливу ситуацію для ефективного протікання освітнього процесу, активне включення магістрантів у майбутню професійно-педагогічну діяльність викладача ЗВО та забезпечують перехід від нижчого рівня професійного зростання до вищого.*

Фактично, під педагогічними умовами будемо розуміти сукупність обставин, засобів і заходів, котрі сприяють ефективності професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки.

Грунтовно проаналізувавши наукові праці учених, доходимо висновку, що такими педагогічними умовами можна виділити:

1. *забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій;*
2. *розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО;*
3. *активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти.*

Перейдімо до наукового обґрунтування виокремлених педагогічних умов.

1. *Забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій.*

Загальновідомо, що запорукою ефективної роботи ЗВО, його високої конкурентноспроможності, є якісний склад науково-педагогічних кадрів. Якість та потужність науково-педагогічного потенціалу використовується як один з основних індикаторів при ліцензуванні, акредитації і визначенні рейтингу університету серед інших ЗВО України.

Як зазначають у своїх дослідженнях А. Печенюк, О. Пехота, А. Старєва, В. Олійник, необхідність забезпечення професійного зростання й подальшого розвитку науково-педагогічних кадрів є одним з найважливіших завдань діяльності ЗВО, а ефективне управління їх професійним зростанням і розвитком неможливе без розуміння мотивів і потреб, правильного використання стимулів до професійного розвитку (Печенюк, 2011, Пехота, Старєва, 2006, Олійник, Биков, Гравіт, 2006).

На підставі аналізу праць науковців (М. Гриньова, Г. Дмитренко, Л. Донська, С. Занюк, Е. Мерманн, С. Нестуля, О. Обмок, В. Олексенко та ін.) можна говорити про те, що мотивація – це: а) спонукання до активності і діяльності з метою задоволення певних потреб; б) сила волі, та внутрішня силу, що допомагає людині досягти поставленої мети, вирішувати проблеми; в) процес стимулювання самого себе та інших на діяльність, яка спрямована на досягнення індивідуальних та спільних цілей (якщо мова йде про організацію, зокрема, й освітні заклади).

Всесвітньо відомий автор теорії мотивації А. Маслоу розробив й науково обґрунтував цю теорію, у якій розглядав мотивацію як цілісне, складне і багатоаспектне явище. Учений створив ієрархію потреб (потреби людини розміщуються за ступенем важливості) і акцентував увагу на двох напрямках: людина завжди відчуває потребу в чому-небудь і її запити залежать від того, що вона вже має (Маслоу, 2008). Безперечно, будь-які питання, пов'язані з мотивацією, розглядаються у ракурсі теорії мотивації Маслоу як першооснови. Тож ми також вважаємо за потрібне спиратися на цю теорію.

Водночас, контекст нашої теми дослідження змушує здійснити акцент на мотиви *педагогічної діяльності*. Тут доречними є праці таких учених, як О. Дубасенюк, К. Розум, С. Рубінштейн та ін.

Як зазначає К. Розум, *мотив педагогічної діяльності* є внутрішньою рушійною силою, що спонукає викладача до педагогічної та наукової діяльності (Розум, 2013). На думку С. Рубінштейна, базисом формування мотиву є потреби, хоча, як зазначає учений, мотивами можуть бути переконання, ідеали, соціальні установки, професійні інтереси та цінності педагога (Рубинштейн, 1946).

О. Дубасенюк у своїх роботах виявила такі три групи мотиваційних чинників – мотивів педагогічної діяльності: 1) мотиви вибору педагогічної професії; 2) мотиви привабливості праці педагога (викладача); 3) мотиви продовження педагогічної діяльності у вищій школі (Дубасенюк, 2012).

Автори наукової праці, присвяченої соціальній педагогічній психології Я. Коломінський та А. Реан, визначають поняття «мотиваційна сфера особистості викладача», під яким розуміють стійкі мотиви, які визначаються у спрямованості особистості і мають певну ієрархію. Дослідники наголошують, що мотивація викладача складається із внутрішньої та зовнішньої:

а) внутрішня (мотивація, яка безпосередньо пов'язана зі змістом професійно-педагогічної діяльності і базується на стійкій потребі у спілкуванні зі студентом, здійсненні освітньої діяльності);

б) зовнішня (мотивація, що зумовлюється обставинами, які безпосередньо не пов'язані з професійно-педагогічною діяльністю, наприклад, мотиви соціального престижу, визнання освітянською та науковою спільнотою, потреба у владі, самоствердженні, грошах тощо) (Реан, Коломинский, 2000).

У своїх роботах А. Печенюк, досліджуючи складові мотивації та особливості діяльності науково-педагогічних кадрів, спроєктував механізм системи мотивації їх професійного розвитку. Визначальними особливостями системи мотивації науково-педагогічних працівників є *потреби щодо здобуття та розширення професійних знань*, які знаходять своє відображення в *інтересі* ведення наукової та педагогічної діяльності. Усвідомлений інтерес викладачів ЗВО, продовжує його позицію М. Кононова, породжує *мотиви*, які можна класифікувати як матеріальні, соціальні та професійні. Для досягнення результатів в системі управління розвитком науково-педагогічних працівників адміністрація ЗВО застосовує

стимули. Окрім того, наголошують дослідники, цей процес є неперервний, оскільки отримання кінцевого результату щодо задоволення потреб нижчого рівня породжує потреби вищого рівня, а відтак вимагає перегляду складових системи (Кононова, 2019, Печенюк, 2011).

Мотиваційний компонент готовності майбутніх викладачів ЗВО до викладацької діяльності доцільно розглядати, зазначає у своїх працях С. Занюк, як єдність мотивації наукової та педагогічної діяльності. Учений пропонує структуру мотивації педагогічної діяльності:

- 1) мотиви обов'язковості;
- 2) мотиви досягнення;
- 3) мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається;
- 4) мотиви афіляції (мотиви захоплення та радості від спілкуванням зі студентами) (Занюк, 2002).

Осмислення праць С. Нестулі дає змогу говорити про мотиваційну поведінку викладача та її індикатори:

1) поведінка викладача ЗВО ефективна настільки, наскільки студенти сприймають його як джерело безпосередньої чи інструмент майбутньої задоволеності їхніх навчальних потреб;

2) поведінка викладача мотивує настільки, наскільки він ставить у залежність задоволення потреб студентів від високої результативності їхньої навчальної діяльності й дає додаткові рекомендації, чіткі вказівки й заохочення, необхідні для досягнення мети (Нестуля, 2019).

Дослідниця виділяє дві основні складові зрілості викладача ЗВО:

– *професійна зрілість*: охоплює професійні знання і навички, досвід, здібності загалом (професійно зрілий викладач володіє всім необхідним для виконання своїх професійних обов'язків без директивних указівок, керівництва й контролю);

– *мотиваційно-психологічна зрілість*: зумовлена бажанням і мотивацією виконувати свою роботу (психологічно зрілим викладачам не потрібні зовнішні

стимулювання й заохочення, оскільки вони мають внутрішню мотивацію) (Нестуля 2019).

Аналізуючи наукові праці (Т. Кожухова, Т. Приходько, С. Фролов, В. Шпалінський та ін.) ми змогли зробити висновок, що саме *мотивація професійного самовдосконалення* може розглядатися як одна з базових індикаторів мотиваційної готовності майбутніх викладачів ЗВО до професійно-педагогічної діяльності в умовах магістратури, яка забезпечує відповідно до вимог професійної діяльності постійний розвиток особистості магістранта в ситуації наукової, педагогічної, соціальної, інформаційної, економічної невизначеності, тобто його професійне зростання у процесі фахової підготовки (Приходько, 2012, Фролов, 2004, Шпалінський, Кожухова, 2002).

У ході подальших наукових пошуків з'ясовано, що професійне самовдосконалення магістрантів-майбутніх викладачів ЗВО – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності (перелік компетентностей згідно освітньої програми) та розвитку професійних якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійно-педагогічної діяльності, а також особистої стратегії розвитку магістранта як майбутнього викладача ЗВО, що свідчить про його професійне зростання.

Важливим у контексті пошуку механізмів вирішення проблеми професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки є дослідження О. Дубасенюк, Т. Приходько, ґрунтовний аналіз яких уможливив виокремити основні положення:

- прагнення магістранта до професійного самовдосконалення є вторинним по відношенню до загальної мотивації професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача ЗВО, а також щодо особистого ставлення магістранта до професійних вимог;
- особисте ставлення магістранта до майбутніх професійних вимог є передумовою його професійного самовдосконалення, а також професійного зростання під час фахової підготовки в університеті;

- за умови індиферентного ставлення магістранта до майбутньої професійно-педагогічної діяльності професійного самовдосконалення не буде, а отже, й не буде професійного зростання;
- свідоме прийняття магістрантом майбутніх професійних вимог, які висувуються перед викладачем ЗВО, забезпечить відчуття потреби у професійному самовдосконаленні, й буде помітим процес професійного зростання уже у період навчання у ЗВО;
- професійне самовдосконалення – це постійний неперервний процес долаття внутрішніх протиріч між рівнем професійно-педагогічної готовності магістранта спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне), що обумовлює нескінченність цього процесу упродовж усієї кар'єри викладача у ЗВО (Дубасенюк, 2012, Приходько, 2012).

Схарактеризувавши наукове підґрунтя виокремленої першої педагогічної умови – *забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій*, – окреслимо можливі шляхи її реалізації.

1) Лекційні та семінарські заняття слід організувати й проводити з високим ступенем інтерактивності (Кононець, 2016, Нестуля, 2019). Вочевидь, слід застосовувати інноваційні педагогічні технології (Бахтіярова, Арістова, Волобуєва, 2017): технологія створення ситуації успіху, колективного та групового способу навчання, інтерактивного навчання, проблемного навчання, розвитку критичного мислення у процесі навчання, ситуативного моделювання тощо.

Для того щоб лекція з фахових дисциплін освітньої програми «Педагогіка вищої школи» не була «важким тягарем» для магістрантів, викладач повинен зуміти їх окрилити знаннями та уберегти від почуття байдужості під час обговорення професійно-педагогічних важливих тем. Для цього лекція повинна не лише нести сильне змістовне наповнення, але поєднувати кращі її втілення у формі проблемних, бінарних (дискусії), лекцій-візуалізацій, лекцій із заздалегідь запланованими помилками, лекцій-прес-конференцій, діалогу, брейнстормінгу

тощо. С. Нестуля відмічає також ефективність лекцій-презентацій (Нестуля, 2019). Всі вони повністю чи частково можуть використовуватися викладачами ЗВО у процесі вивчення педагогічних дисциплін, які передбачають активну співпрацю викладача з магістрантами для висвітлення професійно-педагогічних значимих питань та проблем.

Традиційна лекція не результативна в умовах сучасної фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО. Лекція, якщо вона претендує на ефективність, повинна бути містити і огляд нового матеріалу за активної участі магістрантів, і його закріплення за не менш активної їх участі.

Фахова підготовка майбутніх викладачів ЗВО – це процес переоцінки цінностей і мотивації поведінки, період формування особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення професійних обов'язків у майбутньому, та професійного зростання. Те, що закладається в цей час, проросте в недалекому майбутньому під час здійснення професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Чи зацікавить навчальний матеріал магістрантів, чи переростуть знання викладача у вміння, навички, компетентності його магістрантів, залежить від форми подачі навчального матеріалу. Пропонуємо інноваційні форми лекційного заняття з педагогічних дисциплін (рис. 2.1).

Аналіз праць науковців свідчить, що нині у зв'язку зі збільшенням потоку інформації, цифровізації освітнього простору, магістранта треба залучати до активного пошуку істини, а не до слухняного слухання. Так, лекція-діалог сприяє тому, що магістрант не просто напружує пам'ять, а у процесі роздумів самостійно знаходить шляхи досягнення поставлених цілей.

Цікавим методом інтерактивного спілкування в режимі діалогу є сторітелінг (від англ. storytelling – розповідати історії). Це спосіб передачі навчальної інформації через розповідання історій. Під історіями розуміються казки, притчі, міфи, розповіді про реальних чи вигаданих героїв, події. У контексті викладання фахових дисциплін – реальні професійно-педагогічні ситуації, випадки. Викладач розповідає, а магістранти створюють у своїй свідомості певні образи, картини.



Рис. 2.1. Інноваційні форми лекційних занять соціалізації

Реальні історії з педагогічного досвіду оживають в уяві магістрантів, що підсилює інтерес публіки до пропонованої теми. Використання оповідань максимально полегшує розуміння й засвоєння матеріалу. Пропонована історія викликає емоції, асоціації у магістрантів, вона динамічна та полегшує і процес запам'ятовування, і процес пригадування інформації. Її метою є розвиток пізнавального інтересу до професійно-педагогічної діяльності, а успішні історії –

мотивують магістрантів, тобто сприяють позитивній мотивації до професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО. Створені уявою образи та події розвивають творчі ідеї магістрантів, мотивують до поглибленого вивчення матеріалу. Такі «розповіді» можна використовувати у процесі вивчення педагогіки вищої школи, методики викладання, педагогічного контролю, педагогічної майстерності тощо.

Організовуючи навчальну діяльність магістрантів у процесі фахової підготовки, актуальним є використання лекції-дискусії та лекції-бесіди, які формують навички самостійності, стимулюють до інформальної освіти. Дискусія – це не просто обговорення якого-небудь питання, а бесіда – не просто розмова чи обмін думками. Це колективний пошук істини, формування власної точки зору на основі розмаїття думок. Таку лекцію викладач не читає, а розповідає, що і є основною її перевагою. Цінність лекції-дискусії (диспуту) в тому, що вона допомагає формувати діалектичне мислення магістрантів. Така лекція допомагає долучити студентів до живого, емоційного обговорення певного питання, сприяє формуванню та висловленню власних поглядів, вчить слухати інших та вести діалог із одногрупниками та педагогом. Участь у дискусії передбачає знання фактичного матеріалу теми, опрацювання основної та додаткової літератури.

Здебільшого проблемний та пошуковий характер носить інтерактивна лекція, яка спрямовується на активізацію мислення і поведінки магістрантів та сприяє налагодженню зворотного зв'язку з ними викладача. У сучасних ЗВО найбільшою популярністю користуються проблемна, інтегрована, бінарна, провокаційна, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація, що є втіленням групової та колективної навчальної діяльності магістрантів. До основних переваг інтегрованих занять учені відносять: активізацію мислення і поведінки студентів; опрацювання великого обсягу навчальної інформації; діалогічна взаємодія суб'єктів навчання; проблемний та пошуковий характер викладу матеріалу; організацію зворотного зв'язку зі студентами; досягнення високих результатів навчальної діяльності; самостійне здобуття знань та саморозвиток учасників навчально-виховного процесу (Гуревич, Кадемія, Шевченко, 2013, Кононець, 2016, Нестуля, 2019).

Ми погоджуємося із науковцями, що все залежить від творчості викладача, який організовує діяльність магістрантів так, щоб вони здобували для себе нові знання, відшліфовували вміння та навички, освоювали нові шляхи досягнення поставлених цілей. Зрозуміло, для того, щоб викликати у магістранта особисту потребу в «створенні» нового для себе продукту діяльності, необхідно поставити його у таку ситуацію, вихід із якої неможливий без цього продукту (Мачинська, 2013). Загалом, як свідчить опитування випускників, вони не лише не пристосовані до виконання обов'язків викладача ЗВО, до нової організації навчального процесу ЗВО, але й не мають практичних навичок роботи на лекції. Тому саме інноваційне лекційне заняття із послідовними змінами активної навчальної діяльності є порятунком для магістрантів, особливо, у контексті набуття ними таких же навичок, які їм знадобляться у майбутній професійно-педагогічній діяльності викладача. Такі лекції слугують для магістрантів зразком, на який слід орієнтуватися у майбутньому.

Бінарна лекція є продовженням проблемного викладу матеріалу у діалозі двох викладачів. Обговорюються теоретичні і практичні питання, моделюються реальні ситуації двома спеціалістами (наприклад, викладачами з різних кафедр чи ЗВО, представниками різних авторських методик тощо). Перевагами такої лекції є актуалізація опорних знань магістрантів, постановка та розв'язання певної професійно-педагогічної проблеми за участі магістрантів. Наявність двох джерел змушує порівнювати різні точки зору, приймати одну із них та формувати власну. Така робота виховує культуру дискусії, вчить поважати думку співрозмовника та формувати власну. У процесі фахової підготовки дискусія розглядається і як самостійна форма навчання, і як елемент навчальної взаємодії (Ступарик, Шемпрух, 2001).

У процесі фахової підготовки магістратів-майбутніх викладачів ЗВО можна використати лекцію-візуалізацію. Вона ґрунтується на реалізації принципу наочності (Фіцула, 2006). На такій лекції викладач використовує демонстраційні матеріали, наочність, які не лише доповнюють словесну інформацію, а й самі несуть змістову інформацію. Завдяки технічним засобам викладач подає

магістрантам візуалізований матеріал, який розгорнуто обговорюється ними. При цьому на результат впливає ритм та дозування подачі матеріалу, майстерність і стиль спілкування викладача з магістрантами, інформаційно-комунікаційні технології тощо.

Контрольну та діагностичну функції виконає лекція із заздалегідь запланованими помилками. Вона передбачає визначену кількість типових помилок змістового, методичного, поведінкового характеру (Стражнікова, 2018). У процесі її застосування перед магістрантом стоїть завдання – зафіксувати на полях конспекту всі помилки протягом відведеного часу.

Колективне обговорення певних проблем можна провести у формі лекції-конференції та прес-конференцій (Хуторской, 2001, Шапран, Новак, 2018). Так звану конференцію можна організувати з метою повторення й узагальнення матеріалу після вивчення теми, щоб роз'яснити незрозумілі моменти, спірні питання. За декілька днів до цього група отримує завдання підготувати доповідь на наперед задану тематику, опрацьовуючи основну, додаткову літературу та інтернет-ресурси. Навчальна аудиторія також оформлюється відповідним чином: виставляються столи, трибуна, додаткове оформлення. На самому занятті головуючий оголошує тему, яка обговорюватиметься та загальне коло питань. Магістранти по черзі висловлюють власні погляди (доповіді) на ті чи інші явища та процеси, підтримують один одного чи сперечаються, висловлюючи інше твердження. На лекції-прес-конференції викладач пропонує магістрантам письмово скласти запитання з названої теми. У процесі такої роботи викладач дає відповіді на запитання магістрантів у формі зв'язної розповіді. Таке заняття можна провести у рамках «фахівець галузі освіти – журналіст». При цьому одні магістранти (у ролі журналістів) ставлять іншим (фахівцям галузі освіти) запитання типу: «Читачі нашого журналу просять пояснити таке явище...» (Шапран, Новак, 2018).

Цікаво та захоплююче можна провести для магістрантів лекційне заняття у формі подорожі. Подорожувати можна до ЗВО, освітнього закладу, інших освітніх установ, інститутів, академій педагогічних наук тощо. Подорож може бути не лише

уявною чи віртуальною за допомогою ресурсів Інтернету. Для магістрантів можна організувати справжню екскурсію ЗВО, де вони можуть не лише побачити, як здійснюють освітній процес інші викладачі, але й спробувати себе у ролі викладача у незнайомій аудиторії.

Особливої уваги заслуговують заняття, що формують творчість і самостійність магістрантів – проблемні лекції. Теорія проблемного навчання базується на ідеях і теоретичних положеннях американського філософа, педагога Дж. Дьюї, головними з яких є такі: навчальний матеріал студент засвоює не просто слухаючи або сприймаючи його органами чуттів, а задовольняючи власну потребу в знаннях; опанування знань є процесом спонтанним; для успішного засвоєння навчального матеріалу необхідна його проблематизація, пізнавальна активність та зв'язок із життям (Фіцула, 2006, Стражнікова, 2018). На таких заняттях магістранти у процесі вивчення нового матеріалу самостійно розв'язують проблеми вже вирішені педагогічною наукою, тобто, по-новому їх перевідкривають, як зазначають учені, що займаються технологією проблемного навчання.

Проблемне вивчення матеріалу розпочинається зі створення проблемної ситуації, що є засобом формування інтересу магістрантів до навчального матеріалу. Проблема ситуація включає ускладнення або задачу, яка може вивести магістранта на формулювання проблеми. Перед ним постають нові умови й інформація, за яких він не може прийняти рішення на основі наявних знань і досвіду, а тому має відшуковувати нову інформацію та набувати нового досвіду (Хуторской, 2001). Проблема ситуація передбачає існування двох суперечливих інформацій, що породжує формулювання самої проблеми. Проблема є об'єктивно виникаючим у процесі пізнання питанням чи комплексом питань, розв'язання яких становить значний практичний чи теоретичний інтерес (Нестуля, 2019, Ортинський, 2009, Хуторской, 2001). Така форма роботи пропонує магістрантам самим зробити відкриття. Вони не просто отримують інформацію в готовому вигляді, а крок за кроком підходять до самостійного розв'язання певної проблеми. Такий вид роботи передбачає не просто засвоєння знань, а пошук шляхів їх

отримання, вона формує пізнавальну самостійність і розвиває творчі здібності, забезпечує процес професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО.

У процесі проблемної лекції магістранти разом із викладачем висувують гіпотезу вирішення поставленої професійно-педагогічної проблеми та перевіряють її правомірність, дидактичну доцільність, аналізують результати та знаходять рішення. Перевагами проблемного навчання є великі можливості для спостережливості, активізації мислення, навчально-пізнавальної, самостійної діяльності магістрантів. Воно розвиває самостійність, відповідальність, ініціативність, критичність і самокритичність, вчить нестандартно мислити, пропонувати оригінальні ідеї, приймати сміливі рішення різноманітних професійно-педагогічних ситуацій. Проблемний виклад матеріалу забезпечує практично ідеальний зв'язок викладання з науковим пізнанням. Навчальний матеріал у процесі вивчення фахових дисциплін потребує ґрунтовного аналізу та обговорення. Тому саме проблемний підхід до викладення педагогічних знань допоможе спрямувати думки та погляди магістрантів у пошукові істини. За визначенням І. Зязюна та А. Хуторського, майстерність педагога, а особливо, викладача ЗВО, полягає в умінні створювати проблемні ситуації та проблемні завдання (Зязюн, 2003, Хуторской, 2001).

Цікавим втіленням лекції у нетрадиційній формі є інтегроване лекційне заняття, яке досить широко можна застосовувати у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО. Як зазначають науковців, термін «інтеграція» означає об'єднання, у визначених межах, в одному навчальному предметі узагальнених знань тієї чи іншої наукової галузі (Вознюк, Дубасенюк, 2010). Магістранти отримують можливість розглянути якесь явище, поняття з різних боків, що об'єднує навчальний матеріал кількох дисциплін. Мета інтегрованого заняття – стимулювати аналітичну діяльність магістрантів, розширити можливості для синтезу знань, формувати вміння переносити знання із однієї області в іншу, вміння аналізувати, порівнювати складні процеси і явища об'єктивної дійсності у ракурсі професійно-педагогічної діяльності. Використовуючи інформацію з різних

дисциплін, студенти по-новому осмислюють дії, явища, що забезпечує формування цілісного сприйняття професійно-педагогічної дійсності обраної професії.

Інтегроване заняття є результатом спільної творчості всіх дійових осіб педагогічної взаємодії. Адже викладачі кожную хвилину і в міру необхідності стимулюють і мобілізують діяльність магістрантів. Практика свідчить, що позитивне педагогічне середовище складається тоді, коли науково-педагогічні працівники, які викладають фахові дисципліни освітньої програми «Педагогіка вищої школи», зацікавлені в колективному пошуку вирішення проблем (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2020). Сьогодення потребує творчого викладача, викладача-дослідника, який прямує до вершин педагогічної майстерності разом із студентами (Зязюн, 2003). Цікавими і результативними будуть подібні заняття з таких дисциплін, як «Основи лідерства», «Дидактичні системи у вищій школі», «Педагогічна майстерність викладача вищої школи», «Педагогічний контроль в системі освіти», «Планування і організація навчального процесу у вищій школі», «Проектування професійної підготовки та діяльності фахівців», «Системний підхід у вищій школі», «Інноваційні технології у вищій школі», «Науково-педагогічна навчальна практика». Інтеграцію знань із трьох навчальних дисциплін задля розкриття особливостей предмета чи явища, що вивчається та застосування отриманих знань на практиці, як слушно зазначає С. Попель, передбачає інша близька нетрадиційна форма її втілення – тріарна лекція (Попель, 2015).

Інтегроване лекційне заняття вимагає ретельної попередньої підготовки. Визначаються розділи, теми, питання, які переплітаються за змістом, метою використання. Плануються основні методи та засоби навчальної діяльності, розробляється комплекс навчально-методичного забезпечення заняття. До підготовки інтегрованої лекції обов'язково залучаються самі магістранти. Вони повинні бути не пасивними спостерігачами, а активними учасниками навчального процесу (залучаючись до підготовки повідомлень та пошуку інформації, написання творів, доповідей, презентацій, есе, наративів тощо). Активність магістрантів забезпечується аналізом теоретичного матеріалу, коментуванням фактів, вирішенням навчальних проблем, демонстрацією та ілюстрацією підготовлених

матеріалів, формулюванням висновків, підведенням підсумків (Буланова-Топоркова, 2002).

Слід наголосити, що з розвитком науки і техніки з'явилась можливість передавати інформацію з використанням телекомунікаційних технологій (телевізори, відеокамери, мультимедійні засоби, комп'ютери тощо). Ці можливості значно розширилися в останнє десятиліття, яке характеризується стрімкою цифровізацією суспільства, зокрема, освіти. Навчальна відеоінформація характеризується більшою виразністю, інформаційною місткістю, оперативністю і швидкістю передавання. Вона сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, розширенню та поглибленню знань студентів, знайомить викладача з новими формами і методами подачі програмного матеріалу, сприяє інтенсифікації та раціоналізації процесу навчання, цифровізації освітнього процесу загалом. Використання радіо-, телелекцій також є хорошою альтернативою традиційному її втіленню (Гуревич, Кадемія, Шевченко, 2013, Кононец, 2016, Хуторской, 2001).

Відтак, останнім часом в умовах цифровізації освіти все більшої популярності набуває мультимедійна лекція. Під час її підготовки доцільно визначити обсяг та зміст лекції, структурувати навчальний матеріал з кожного питання, створити текстові макети; визначити найбільш складні (ключові) текстові фрагменти лекції, що потребують ілюстрування або унаочнення з використанням мультимедійних засобів; створити або підібрати мультимедійні засоби та здійснити їх дидактичну оцінку; написати сценарій мультимедійної лекції (Кононец, 2016). Презентація – потужний, інтерактивний і зручний інструмент передачі інформації, який педагог може перетворити як на спосіб розповісти історію, так і на інтерактивну дидактичну гру (Лоїк, 2014). Така лекція привертає увагу, акцентує магістрантів на важливих питаннях, урізноманітнює навчальну діяльність та полегшує засвоєння нових фахових знань.

Безумовно, змістове наповнення навчального матеріалу лекції з фахових дисциплін повинно носити практичний характер. Професійне спрямування змісту навчального матеріалу лекції з дисциплін професійно-педагогічного спрямування забезпечується шляхом використання інноваційних методів та технологій навчання

та дає змогу магістрантам сформувати свідому позитивну мотивацію до обраної професії викладача ЗВО і сприяє їх професійному самовизначенню, активності, відповідальності та самостійності, а отже, це свідчитиме про професійне зростання.

Освітня програма «Педагогіка вищої школи» з підготовки магістрів-майбутніх викладачів ЗВО надає фахову освіту та спрямовується на підготовку сучасного педагога-фахівця, що має міцні знання, уміє використовувати їх у практичній діяльності, патріота, гідного громадянина своєї держави. Магістранти здобувають професію викладача ЗВО, тому їх, у першу чергу, цікавлять навчальні дисципліни, які допомагають професійно зростати та удосконалюватися.

Вивчення фахових дисциплін (наприклад, «Педагогіка вищої школи», «Дидактичні системи у вищій школі», «Педагогічна майстерність викладача вищої школи», «Педагогічний контроль в системі освіти», «Планування і організація навчального процесу у вищій школі», «Проектування професійної підготовки та діяльності фахівців», «Системний підхід у вищій школі», «Інноваційні технології у вищій школі»,) у формі *семінару* має сприяти професіоналізації магістрантів, їх самовизначенню як особистості, розуміння ними свого місця в педагогіці, своїх здатностей до професійно-педагогічної діяльності. Подібне заняття можна назвати семінаром професіоналізації, оскільки воно передбачає не лише засвоєння накопиченого професійно-педагогічного досвіду, певної системи знань про педагогіку і її галузі, а й сприяє формуванню магістранта як особистості та фахівця (Стражнікова, 2018).

У нашому дослідженні, *семінар професіоналізації* – це організаційно-змістова форма семінарського заняття із педагогічних дисциплін практико-орієнтованого характеру, яка передбачає комплексне засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що забезпечує трансформацію професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій магістранта в його сталі переконання та оптимізує активовані під час відповідних лекцій процеси професійного становлення в парадигмі становлення та розвитку особистості викладача ЗВО сучасного інформаційного суспільства та формування відповідних загальних та спеціальних (фахових) компетентностей.

Оскільки, як свідчить аналіз науково-педагогічної та методичної літератури, існують різні види семінарських занять (від навчальних, узагальнюючих до розгорнутої бесіди, дискусії, екскурсії, обговорення рефератів або доповідей) (Фіцула, 2006, Хуторской, 2001), потрібно обрати оптимальні інноваційні форми навчальної діяльності, які б поглинули їх увагу, розкрили творчий потенціал та зацікавили до вивчення професійно-педагогічних значущих тем (рис 2.2).

Семінарське заняття у ЗВО	Семінар-розгорнута бесіда
	Семінар-доповідь (повідомлення)
	Обговорення рефератів і творчих робіт
	Коментоване читання
	Семінар-розв'язування задачі
	Семінар у формі телепередачі
	Семінар-диспут (дискусія)
	Семінар-конференція
	Семінар-прес-конференція
	Проблемний семінар
	Семінар-аукціон
	Семінар-вікторина
	Семінар-змагання (турнір)
	Вебінар

Рис. 2.2. Інноваційні форми семінарських занять у процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО

Слід відмітити, що інноваційні форми організації навчальної діяльності магістрантів забезпечують високу пізнавальну активність та інтерес до вивчення педагогічних дисциплін, удосконалюють уміння працювати з декількома джерелами, порівнювати виклад одних і тих же питань, виражати свою точку зору

при колективному обговоренні загальних проблем, систематизовувати і узагальнювати отримані знання.

2) Для підвищення мотивації магістрантів доцільним буде проведення мотиваційних тренінгів професійного зростання.

Підтвердженням доцільності такого шляху реалізації виокремленої першої педагогічної умови слугують праці Н. Баранової, О. Момот, С. Нестулі та ін. Аналіз праць науковців свідчить, що проведення тренінгів для магістрантів-майбутніх викладачів ЗВО буде ефективним, оскільки вони є ефективною формою групової роботи щодо засвоєння знань та формування умінь і навичок, сприяють організації взаємодії, створюють можливості спілкування у довірливій атмосфері й неформальній обстановці, впливають на пізнання учасником себе та довкілля (Момот, 2016, Нестуля, 2018).

Нам імпонує тренінг «Мотивація професійного зростання магістрантів», розроблений дослідницею О. Момот, який можна взяти за основу при організації тренінгової діяльності магістрантів, які навчаються за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (додаток А). Також доречними будуть матеріали мотиваційних тренінгів від С. Нестулі «Мотивація, самомотивація та їх практичні способи: практичний посібник для учасників тренінгу», завдання яких можна адаптовувати для вирішення проблеми професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки (Нестуля, 2018).

Зазначимо, що матеріали для тренінгів можна підібрати з багатьох джерел: підручників, практичних посібників, інтернет-ресурсів, прикладів із реального життя й професійно-педагогічної діяльності тощо. Кожен тренер має своє бачення і має право запропонувати його для обговорення з магістрантами.

2. Розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО

Важливою в організації освітнього процесу, особливо у процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО під час фахової підготовки, є загальноуніверситетська атмосфера, яку створюють традиції ЗВО, мікроклімат

колективів викладачів та студентських академічних груп, відносини доброзичливості та взаємної відповідальності між всіма суб'єктами педагогічного процесу (Нестуля, 2019).

Грунтовне вивчення науково-педагогічних джерел учених (Л. Білоусова, О. Кисельова, Н. Кононец, С. Нестуля, С. Новописьменний, В. Слободчиков та ін.) дає підстави для розуміння освітнього середовища ЗВО як багаторівневої системи умов, що забезпечує параметри освітньої діяльності в змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах. При цьому умовами є система можливостей (внутрішніх і зовнішніх, динамічних і статичних), необхідних для здійснення успішної адаптації студентів до навчальної діяльності. Таке середовище можна розглядати як комплекс соціальних, культурних, освітніх, а також спеціально організованих у ЗВО психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких зі студентом відбувається становлення його особистості, професійна орієнтація, загальнокультурний та професійний розвиток.

Безперечно, метою і результатом навчання магістрантів-майбутніх викладачів ЗВО є певний тип самостійної особистості – компетентного професіонала, підготовленого до включення у реальний педагогічний процес, що зумовлює необхідність проектування у ЗВО, які здійснюють фахову підготовку магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, професійно орієнтованого освітнього середовища.

Послугуючись дослідженнями А. Старевої, поняття *професійно орієнтованого освітнього середовища* ЗВО доречно трактувати як систему ключових факторів, що визначають утворення і розвиток студента (магістранта) як майбутнього професіонала: люди, суспільно-політичний лад країни, природне і соціокультурне середовище (включаючи культуру педагогічного середовища), засоби масової інформації, випадкові події; як сукупність емоційного мікроклімату, особистісного благополуччя кожного студента, особливостей субкультури ЗВО, в результаті взаємодії яких відбувається становлення особистості кожного студента; як частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх

процесів; як предметно-просторове оточення студента, в якому він здійснює свою навчальну діяльність, розширене за рахунок інформаційного середовища, а також здійснює спроби долучитися до майбутнього професійного середовища у сучасних реаліях (Старєва, 2001).

Дослідниця С. Нестуля виокремлює ключові структурні компоненти освітнього середовища: просторово-предметний, соціальний і психодидактичний, а також пропонує розглядати його у вигляді:

1) фактора навчання й розвитку студентів (взаємодія студента й середовища здійснюється за суб'єкт-об'єктною схемою, середовище виступає як фактор, що активно впливає на студента, а студент виступає як об'єкт, що приймає цей вплив);

2) умови навчання й розвитку студентів, коли освітнє середовище являє собою сукупність можливостей для навчання, а також для прояву й розвитку його здатностей;

3) засобів для навчання й розвитку студентів, формування їх професійних компетентностей, професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки;

4) предмета проєктування й моделювання майбутньої професійної діяльності, коли відповідно до мети навчання й особливостей розвитку студентів (магістрантів) теоретично проєктується й потім практично, з урахуванням конкретних умов професійної діяльності, моделюється той або інший вид і тип трудового колективу й діяльності;

5) об'єкта психолого-педагогічної експертизи, коли освітнє середовище оцінюється за певними критеріями за допомогою відповідних методів (Нестуля, 2019).

Усі названі аспекти знаходять своє концентроване вираження у змісті дисциплін фахової підготовки магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Професійно орієнтоване освітнє середовище ЗВО А. Старєва пропонує розглядати крізь призму особистісно орієнтованого середовища як складного

системного утворення, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах демократичного характеру і виражається в орієнтації освітнього процесу на розвиток кожної особистості студента як учасника цього процесу. У контексті нашого дослідження можемо говорити, що дане середовище характеризується:

- орієнтацією методів, засобів, прийомів і форм організації освітнього процесу на особистість магістранта-майбутнього викладача ЗВО, врахування його пізнавальних можливостей, ціннісних орієнтацій, особистісного досвіду;
- підпорядкуванням змісту роботи викладачів ЗВО особистісно орієнтованому навчанню;
- формуванням суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання; введенням діалогізованих форм навчання;
- створенням науково-педагогічними працівниками кафедр ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів ЗВО, дидактичного комплексу, що надає магістрантові можливість вибору індивідуальної траєкторії навчання;
- створенням на заняттях особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, які спонукають магістрантів до усвідомлення свого позитивного образу-Я (я-успішний викладач), створення “ситуацій успіху” та “Я- концепції”;
- орієнтацією на більш підготовлених суб'єктів навчання; наданням магістрантам можливості інформальної освіти; створенням умов для його творчості в самостійній та колективній діяльності.

Слід наголосити, що *кафедра* є основним навчально-науковим структурним підрозділом ЗВО, який забезпечує проведення навчально-методичної, наукової і організаційної роботи, відповідає за реалізацію державної політики у сфері освіти. Робота випускаючої кафедри має бути направлена не лише на фахову підготовку магістрантів, результати якої відповідатимуть кваліфікаційній характеристиці випускника освітньої програми і матимуть сформовані інтегральну, загальні та спеціальні (фахові) компетентності шляхом впровадження в освітній процес активних форм і засобів навчання, ІКТ, педагогічних інновацій, передового досвіду роботи викладачів вищої школи, але й на професійне зростання магістрантів під час навчання у ЗВО.

Аналізуючи праці вище згаданих учених, можна говорити, що *професійно орієнтоване освітнє середовище випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО – це сукупність факторів, що визначають навчання, розвиток, професійну орієнтацію магістрантів, впливають на освітній процес, формування визначених освітньою програмою компетентностей, та забезпечують набуття первинного професійно-педагогічного досвіду роботи викладачем.*

Факторами (рушійною силою процесу професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки), що визначають навчання і розвиток магістрантів, є: підтримка індивідуальності магістранта (індивідуальна освітня траєкторія + набуття первинного професійно-педагогічного досвіду роботи викладачем); створення сприятливих умов для задоволення його освітніх, культурних потреб, для вибору змісту, методів і засобів навчання (навчальна, виховна, методична позанавчальна робота, міжвузівська співпраця з іншими ЗВО та соціальними інституціями); навчання у контексті майбутньої професійної діяльності (акцент на науково-педагогічну навчальну практику); заохочуючий, стимулюючий характер взаємодії науково-педагогічних кадрів випускаючої кафедри і магістранта; сприяння розвитку способів самореалізації та саморегуляції особистості магістрантів.

Професійно орієнтоване освітнє середовище випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО обумовлює таку організацію освітнього процесу у ЗВО, при якій здійснюється формування компетентностей згідно освітньої програми, оскільки магістрант має бути готовим та здатним до: виконання професійних обов'язків викладача вищої школи, а також забезпечити професійне зростання магістрантів, адже це середовище – *це поєднання наступних складових: навчальної, виховної, методичної, позанавчальної (позааудиторної) роботи, міжвузівської співпраці з ЗВО, та інформаційно-освітнього середовища ЗВО*, які втілюють загальні дидактичні принципи та сприяють формуванню іміджу викладача вищої школи (Донская, 2004, Ортинський, 2009).

Відтак, розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО як педагогічна

умова професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки розглядається нами як процес удосконалення усіх його складових.

Навчальна робота випускаючої кафедри ЗВО у процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО під час фахової підготовки полягає у проведенні лекцій, практичних (лабораторних), семінарських занять і має будуватися з використанням інтерактивних методів навчання, сучасного навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення, а в сучасних реаліях цифровізації освіти – з обов'язковим використанням ІКТ (дистанційні курси). Ефективними є бінарні заняття, круглі столи, тренінги, майстер-класи, екскурсії тощо.

Наприклад, ефективними у процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО під час фахової підготовки є майстер-класи. Як зазначають Н. Кононець, С. Новописьменний, Г. Ярошенко, майстер-клас – це одна з форм ефективного професійного, активного навчання, яка відрізняється від семінару тим, що під час майстер-класу ведучий-спеціаліст (Майстер) розповідає і, що ще більш важливо, показує, як застосовувати на практиці нову технологію або метод (Кононець, 2016, Новописьменний, 2016). Зазначимо, що при викладанні педагогічних дисциплін без такої форми роботи не обійтися, вона у більшості випадків стає необхідною формою організації та проведення навчальних занять при підготовці магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Так, при викладанні дисциплін «Інноваційні технології у вищій школі», «Методика викладання у вищій школі» до проведення майстер-класів доцільно залучати професорів, доцентів із педагогічних ЗВО, які на практиці зможуть продемонструвати відповідні педагогічні техніки та методики, які викладаються майбутнім педагогам.

Виховна робота випускаючої кафедри у процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО під час фахової підготовки ведеться як кураторами академічних груп, так і іншими викладачами кафедри на кураторських годинах і заняттях, а також за місцем проживання магістрантів (гуртожитки). Організуються для магістрантів бесіди, дискусії, гуртки, проведення тематичних

вечорів, виховних заходів, впроваджуються освітні проєкти тощо з питань професійної орієнтації та формування іміджу сучасного викладача вищої школи, його професійних обов'язків та престижу.

Виховна робота випускаючої кафедри відображає основні властивості загального феномену діяльності і реалізує інтегративну, критико-конструктивну світоглядну, аксіологічну функції філософської методології. Як зазначають С. Вітвицька, О. Дубасенюк, виховна робота випускаючої кафедри як динамічна система взаємодії суб'єктів виховного процесу повинна ґрунтуватися на постулаті взаємодії. Це означає, що взаємодія науково-педагогічних кадрів кафедри і магістрантів реалізується в генетичній і функціональній, змістовій і структурній, репродуктивній і продуктивній єдності і протилежності зовнішньої і внутрішньої, матеріальної та ідеальної людської активності у всіх її видах і формах (Вітвицька, 2015, Дубасенюк, 2012).

Виховна діяльність кафедри – це, перш за все, спілкувальна діяльність, яка ґрунтується на встановленні педагогічно доцільних, доброзичливих стосунків взаєморозуміння і взаємоповаги між усіма суб'єктами виховного процесу.

Варто наголосити на тому, що проведення кожного заняття з педагогічних дисциплін повинно мати виховну спрямованість – виховання професійної культури викладача вищої школи.

Методична робота випускаючої кафедри – це діяльність науково-педагогічних кадрів щодо забезпечення дисциплін навчального плану методичними розробками та впровадження інноваційних методів навчання.

Дослідники А. Глузман, С. Новописьменний, І. Стражнікова, М. Фіцула визначають основні види методичної роботи на кафедрі: розробка навчально-методичного забезпечення усіх дисциплін освітньої програми, які закріплені за кафедрою; удосконалення матеріально-технічного забезпечення кафедри; підготовка до проведення навчальних занять; контрольні та взаємні відвідування занять; участь у науково-методичних конференціях, зборах, нарадах, семінарах, міжкафедральних засіданнях та засіданнях кафедри, предметно-методичних комісій, показових, відкритих та пробних заняттях; навчання науково-педагогічних

працівників кафедри на курсах підвищення кваліфікації, стажування викладачів; відрядження, пов'язані з виконанням методичної роботи; участь науково-педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації, яка діє у ЗВО, в Україні, закордонне стажування, інформальна освіта.

Основними формами методичної роботи на кафедрі є: навчально-методичні конференції; засідання кафедри; показові, відкриті, пробні та інструктивно-методичні заняття; контрольні та взаємні відвідування занять; лекції та доповіді з методики навчання, педагогіки та психології; аналітичні дослідження з питань методики навчання студентів (магістрантів); робота науково-педагогічних кадрів щодо забезпечення навчальних занять навчально-методичним забезпеченням та його удосконалення (Новописьменний, 2016, Стражнікова, 2018).

Навчальна, виховна, методична робота випускаючої кафедри висвітлюється у щорічному звіті про роботу кафедри і є відображенням професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО.

Позанавчальна (позааудиторна) робота випускаючої кафедри як складова професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО – це будь-яка діяльність магістрантів та науково-педагогічних кадрів кафедри, яка виконується у межах ЗВО, але безпосередньо не пов'язана з навчальними планами, направлена на формування визначених освітньою програмою компетентностей та розвиток професійно значущих якостей, яка допомагає їх особистісному розвитку, та професійному зростанню магістрантів. Вона включає в себе: *позааудиторну діяльність магістрантів* та *позааудиторну діяльність науково-педагогічних кадрів*, які тісно взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну. Це наукова та організаційна робота, яка ініціюється, здійснюється та коригується науково-педагогічними кадрами кафедри із активним залученням до неї магістрантів.

Як стверджують учені, позанавчальна (позааудиторна) робота магістранта – це самостійна навчальна робота, науково-дослідницька і суспільно корисна діяльність, оскільки саме у цих видах діяльності особистість магістрантів має

можливість розкрити свої внутрішні сили і здібності, свій творчий потенціал, задовольнити потреби та інтереси (Шапран, Новак, 2018, Ягупов, 2015).

Саме позанавчальна робота магістрантів у професійно орієнтованому освітньому середовищі є базисом для професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО, яка передбачає проектування освітньої системи, складання навчально-методичного забезпечення; управління науково-дослідною роботою магістрантів (наукові гуртки, олімпіади, педагогічні майстерні, наукові лабораторії, конференції, огляди-конкурси, тижні кафедри й факультету, семінари-аукціони та ін.) тощо, що дозволяє удосконалити процес професійного зростання магістрантів (Новописьменний, 2016).

Залучення магістрантів до позанавчальної (позааудиторної) роботи випускаючої кафедри є ефективним механізмом організації їхньої самостійної роботи, формування визначених освітньою програмою компетентностей і орієнтацією на освіту протягом життя. Саме ці індикатори є домінантними у процесі професійного зростання магістрантів.

Міжвузівське співробітництво з іншими ЗВО як складова професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО полягає у встановленні та розвитку університетських, міжнародних та міжуніверситетських зв'язків, налагодження роботи із різноманітними освітніми організаціями, поліпшення іміджу кафедри та ЗВО у цілому, а також адаптація до європейських та світових стандартів (Кононець, 2016, Нестуля, 2019).

Професійно орієнтоване освітнє середовище випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО створює умови для розвитку співпраці між ЗВО в університеті та її організації і базується на ідеях *педагогіки співробітництва*.

Аналіз досліджень В. Береки, С. Новописьменного, А. Хуторського та інших науковців, свідчить, що педагогіка співробітництва визначає істинно демократичний спосіб співпраці науково-педагогічних кадрів ЗВО і студентів (магістрантів), який не виключає різниці в їх життєвому досвіді, компетентностях, але передбачає безумовну рівність у праві на довіру, повагу, доброзичливе

ставлення і взаємну вимогливість. Цим самим створюється атмосфера тісного взаємозв'язку магістрантів з майбутнім професійним середовищем та забезпечується надання особистості магістранта потужної життєвої мотивації, формування компетентностей, визначених освітньою програмою, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і передумов їх реалізації, виховання її впевненою у своїх правах і свідомою в обов'язках, надання їй автономності як запоруки її самоактуалізації (Новописьменний, 2016).

Реалізується міжвузівське співробітництво, як правило, за допомогою спільних заходів (культурно-просвітницьких, освітньо-виховних), семінарів, круглих столів, конференцій різного рівня: підготовка, організація, проведення, написання тез доповідей, виступи тощо.

Інформаційно-освітнє середовище ЗВО доповнює професійно орієнтоване освітнє середовище випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО засобами для професійного зростання магістрантів, якими є інформаційні освітні ресурси.

Учені О. Ільченко, Н. Кононец, В. Мокляк, С. Нестуля акцентують увагу на тому, що сучасні ЗВО стають складовою єдиної комунікаційної системи суспільства, що ефективно адаптується до змін світового соціокомунікаційного середовища, і без вебсайта процес входження вітчизняних ЗВО до світового інформаційного простору унеможливлений (Кононец, 2016, Kononets, Nestulya, 2020). Вебсайт ЗВО, кафедри, персональні вебсайти викладачів – це оперативний доступ до інформації, це інформування магістрантів про навчальний процес, а також про всі заходи, які відбуваються в освітянській спільноті. Саме завдяки сайтам магістранти можуть швидко та вчасно дізнатися що, де, коли і як відбувається у житті ЗВО, кафедри, у суспільстві. Вебсайти дозволяють організувати дистанційне навчання, інтерактивне спілкування з викладачами та студентською спільнотою, це вихід у відкрите середовище майбутньої професійної діяльності магістрантів, це інтеграція у світове освітнє середовище (Лоїк, 2014, Новописьменний, 2016, Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Наприкінці зазначимо, що нині створення професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО – основна риса методики вищої освіти, яка забезпечує фахову підготовку магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до професійно-педагогічної діяльності, а також сприятиме професійному зростанню під час навчання у ЗВО. Таке середовище має стати, з одного боку, засобом інтеграції навчальної, методичної й комунікативної діяльності суб'єктів педагогічного процесу у ЗВО, які здійснюють підготовку таких фахівців для вищої школи, а з іншого – педагогічною умовою, здатною забезпечити високу ефективність самоосвіти та професійного зростання в університетський період навчання.

3) Активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти.

Аналіз праць О. Кабанкової, М. Кононової, С. Мартиненко, О. Момот, С. Нестулі, А. Ратушинської, Н. Чернігівської, А. Хуторського та інших науковців вказує нам на педагогічну доцільність виокремлення такої педагогічної умови у професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки. Відтак, процес фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО розглядаємо як *формальну освіту*, яка здійснюється в освітньому процесі певного ЗВО за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, яка є нормативним документом, у якому визначається зміст навчання, встановлюються вимоги до нього, обсягу і рівня освітньої та професійної підготовки фахівця.

Активізацію навчальної діяльності майбутніх викладачів ЗВО у межах формальної освіти доцільно здійснювати за допомогою спеціально підібраного педагогічного інструментарію (зміст навчання, відображений переліком дисциплін освітньої програми, форми, методи, засоби навчання та контролю за навчальною діяльністю студентів, ресурсне забезпечення освітньої програми, адаптоване для конкретного ЗВО тощо). Водночас, кожен із викладачів у процесі фахової підготовки може розширити цей перелік та обрати інші методи активного навчання, які сприятимуть професійному зростанню майбутніх магістрантів. Аналізуючи

науково-методичні праці учених (В. Берека Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Кононец, С. Нестуля, Л. Шевченко, А. Хуторський, Г. Ярошенко та багато інших науковців) можна значно розширити спектр сучасними методами активного навчання.

З метою активізації навчальної діяльності магістрантів шляхом гармонійного поєднання формальної та інформальної освіти майбутніх викладачів ЗВО доцільно організувати та провести низку заходів, здебільшого зацентрованих на інформальній складовій фахової підготовки магістрантів.

Доцільним буде створення при випускаючих кафедрах у ЗВО *педагогічних майстерень* як оригінальної форми навчання або спільної діяльності у складі малої групи (від двох і більше осіб), яка, як справедливо зазначає М. Кононова, створює умови для сходження кожного учасника на новий щабель професійності та нового досвіду шляхом самотійної або колективної творчості, а також є формою передачі майстром (автором майстерні) технології свого педагогічного досвіду (Кононова, 2019). У плані роботи майстерні можуть бути зазначені практико-орієнтовані семінари, майстер-класи, тренінги, воркшопи тощо. Можливими є розробка практикумів професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО, які можуть відбивати інтегративний підхід до вдосконалення цього процесу. Такі практикуми можуть містити різноманітні завдання, проєкти, виховні заходи, які магістранти разом з викладачами кафедри будуть розробляти та упроваджувати.

Ми погоджуємось з думкою О. Момот та М. Кононової і вважаємо, що інформальна освіта є природним доповненням професійного життя, а отже, й майбутньої професійно-педагогічної діяльності магістрантів (Момот, 2016, Кононова, 2019).

З метою активізації інформальної складової фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО, магістрантам доцільно брати участь у конференціях, Інтернет-конференціях, вебінарах, науково-практичних семінарах, педагогічних читаннях, у роботі кафедри тощо. Сприятиме професійному зростанню майбутніх викладачів ЗВО такий сучасний механізм інформальної освіти, як використання контенту соціальних мереж – сучасного ресурсу для підтримки групової взаємодії та інтерактивного спілкування в Інтернеті з навчальною метою (Кононец, 2014).

Ураховуючи те, що інформальна освіта здійснюється зокрема через самоосвіту (університетську, мас-медійну, Інтернет-самоосвіту), відвідування бібліотек, вітчизняні науковці О. Ільченко, М. Кононова, Н. Кононець, В. Мокляк особливу увагу звертають на роль бібліотекаря, яка трансформується до педагога-бібліотекаря – мотиватора навчальної діяльності студентів, який разом з викладачем не лише мотивує, але й задає напрямний вектор пошуку необхідної інформації та допомагає їм у цьому процесі (Кононова, 2019, Кононець 2016, Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Погоджуючись із ученими, констатуємо сучасні основні завдання бібліотекарів у ЗВО під час фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО: розвивати у тісній співпраці з науково-педагогічними працівниками навички інформаційної культури магістрантів; допомагати у пошуку інформації при вирішенні завдань, що потребують інформації з багатьох джерел, особливо, з друкованих; постійно формувати та вести каталог інформаційних ресурсів, одночасно формуючи вміння майбутніх викладачів вищої школи працювати з бібліотечними каталогом та друкованими ресурсами; орієнтувати студентів на неперервну освіту, самонавчання, постійне самовдосконалення та забезпечувати для цього відповідні умови у бібліотеці (Кононець, 2016).

Реалії сьогодення свідчать, що оновленість ролі бібліотеки, безперечно, призводить до нової ролі і бібліотеки у процесі професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО – трансформації бібліотеки в конструкцію «бібліотека + лабораторія», що має здійснюватися за допомогою комп'ютеризації приміщень бібліотеки ЗВО (або факультету чи кафедри) засобами комп'ютерної техніки та підключення до мережі Інтернет, Wi-Fi (Kononets, Nestulya, 2020). Бібліотека має стати інформаційним центром для професійного зростання майбутніх викладачів вищої школи. Тож доцільним у цьому контексті є створення електронної бібліотеки, наприклад, «Бібліотека майбутнього викладача», використавши доступні на сьогоднішній день інтернет-сервіси та хмарні технології.

Ми переконані, що типова електронна бібліотека «Бібліотека майбутнього викладача» повинна забезпечувати реалізацію узагальнених функцій, згідно

типологічного ряду: 1) фундаментальні функції (освітня, наукова, фондоутворювальна, інформаційно-пошукова, локального доступу); 2) спеціальні функції (віддаленого доступу, інформаційно-сервісна); 3) факультативні функції (просвітницька, інформаційно-довідкова, дослідницька, інтеграційна тощо).

Технологію створення електронної бібліотеки як науково-педагогічної працівники ЗВО, так і майбутні викладачі ЗВО можуть опанувати самостійно, використавши можливості хмарних сервісів. Крім того, допомогти виконати таке завдання допоможе практикум з дисципліни «Цифровізація освітнього процесу у вищій школі».

Створення електронних бібліотек, на нашу думку, цілком уписується у процес активізації навчальної діяльності майбутніх викладачів ЗВО шляхом гармонійного поєднання формальної та інформальної освіти, оскільки слугуватиме потужним дидактичним ресурсом для професійного зростання магістрантів.

Резюмуючи, зазначимо, що реалізаційні механізми третьої педагогічної умови передбачають залучення усіх можливих шляхів набуття майбутніми викладачами ЗВО нових знань і вмінь у професійній сфері, стимуляції мотиваційних ресурсів, удосконалення самоосвітньої діяльності, неперервного професійного зростання під час навчання у ЗВО. Цілком імовірно, що рух до зближення та взаємодоповнення формальної та інформальної освіти замість конкуренції між ними, удосконалення методик інформальної освіти як невід'ємного складника фахової підготовки магістрантів у межах сучасних освітніх програм спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, є тією унікальною можливістю їх гармонійного поєднання, що забезпечить професійне зростання магістрантів під час навчання у ЗВО.

Таким чином, у цьому підрозділі ми теоретично обґрунтували сукупність педагогічних умов, що сприятимуть професійному зростанню майбутніх викладачів ЗВО, та окреслили шляхи реалізації означених умов у практиці фахової підготовки. Наступний підрозділ буде присвячено їх експериментальній перевірці.

2.2. Організація педагогічного експерименту з перевірки ефективності педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки

Проведене науково-теоретичне обґрунтування проблеми професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки, розроблення педагогічних умов для удосконалення цього процесу потребувало відповідної експериментальної перевірки, що й зумовило на завершальній стадії нашого дослідження необхідність проведення педагогічного експерименту як комплексного методу дослідження, призначеного для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності *гіпотези*, яка полягала у тому що: процес професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО під час фахової підготовки буде ефективнішим, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- 1) забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій;
- 2) розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО;
- 3) активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти.

Безперечно, саме педагогічний експеримент уможливить встановити характер зв'язків між різними компонентами освітнього процесу у ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів ЗВО, між чинниками, педагогічними умовами та результатами навчання, формування тієї чи іншої якості магістранта, змінами у динаміці професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки. Окрім того, завдяки педагогічному експерименту ми маємо можливість перевірки гіпотези нашого дослідження щодо розв'язання суперечностей, які виникають у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

На підставі глибокого аналізу праць науковців (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Єремєєва, О. Кабанкова, С. Новописьменний, М. Кононова, Н. Кононец, Л. Литвинюк, О. Момот, І. Семенова та ін.), з'ясовано, що сутнісний зміст педагогічного експерименту полягає у декомпозиції цілісного процесу фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО на його складники; у внесенні змін до умов, у яких ці складники функціонують (визначення педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки); відслідковуванні окремих досліджуваних сторін і явищ (як впливає кожна з визначених педагогічних умов на зміни у рівнях професійного зростання магістрантів); фіксуванні результатів освітнього процесу в умовах експерименту у цілому.

Проведення педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки виконання низки *завдань*:

- 1) визначити поняття професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки та його компонентний склад;
- 2) з'ясувати та науково обґрунтувати методологічні підходи до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки;
- 3) визначити критерії професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;
- 4) дослідити ставлення науково-педагогічних кадрів та магістрантів ЗВО до проблеми професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;
- 5) з'ясувати рівень професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;
- 6) визначити вибірку, яка є репрезентативною для сукупності досліджуваних явищ і процесів;
- 7) провести констатувальне діагностування магістрантів щодо рівня їх професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;

8) розробити та впровадити педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки;

9) провести формувальний етап експерименту, здійснити інтерпретацію отриманих результатів (кількісно-якісний аналіз результатів експерименту, опис отриманих результатів та їх інтеграція в освітній процес ЗВО, які готують майбутніх викладачів вищої школи, визначення ефективності педагогічних умов).

Відтак, цілеспрямовані зміни, що були теоретично спроєктовані нами і внесені до традиційного процесу фахової підготовки магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», дозволили провести дослідницько-експериментальну роботу, що мала за мету з'ясувати ефективність педагогічних умов та їх вплив на результат, тобто на сформованість кожного із компонентів професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО.

Діагностична програма педагогічного експерименту передбачала послідовне проходження 2 етапів: констатувального та формувального. Тривалість педагогічного експерименту – термін навчання магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»: 3 семестри. Констатувальний експеримент – 1 семестр, формувальний – 2-3 семестри.

Вибір контрольних (КГ) та експериментальних груп (ЕГ) магістрантів здійснювався на основі денної та заочної форми навчання. До експерименту були залучені магістранти освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» та Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Магістранти-заочники залучалися до експерименту у тому випадку, коли вони самі виявляли бажання бути учасниками експерименту і мали можливість відвідувати пропоновані заходи. Також практикувалися дистанційні форми спілкування та взаємодії магістрантів під час проведення педагогічного експерименту.

Усього у педагогічному експерименті взяли участь 178 магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні

науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Розподіл магістрантів-учасників експерименту на КГ та ЕГ подано в таблиці 2.1 та рисунку 2.3.

Таблиця 2.1

Вибірка магістрантів для педагогічного експерименту

Назва ЗВО		КГ	ЕГ	Всього
ЗВО 1	ВНЗ Укоопспілки "Полтавський університет економіки і торгівлі"	49	45	94
ЗВО 2	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	41	43	84
Всього		90	88	178

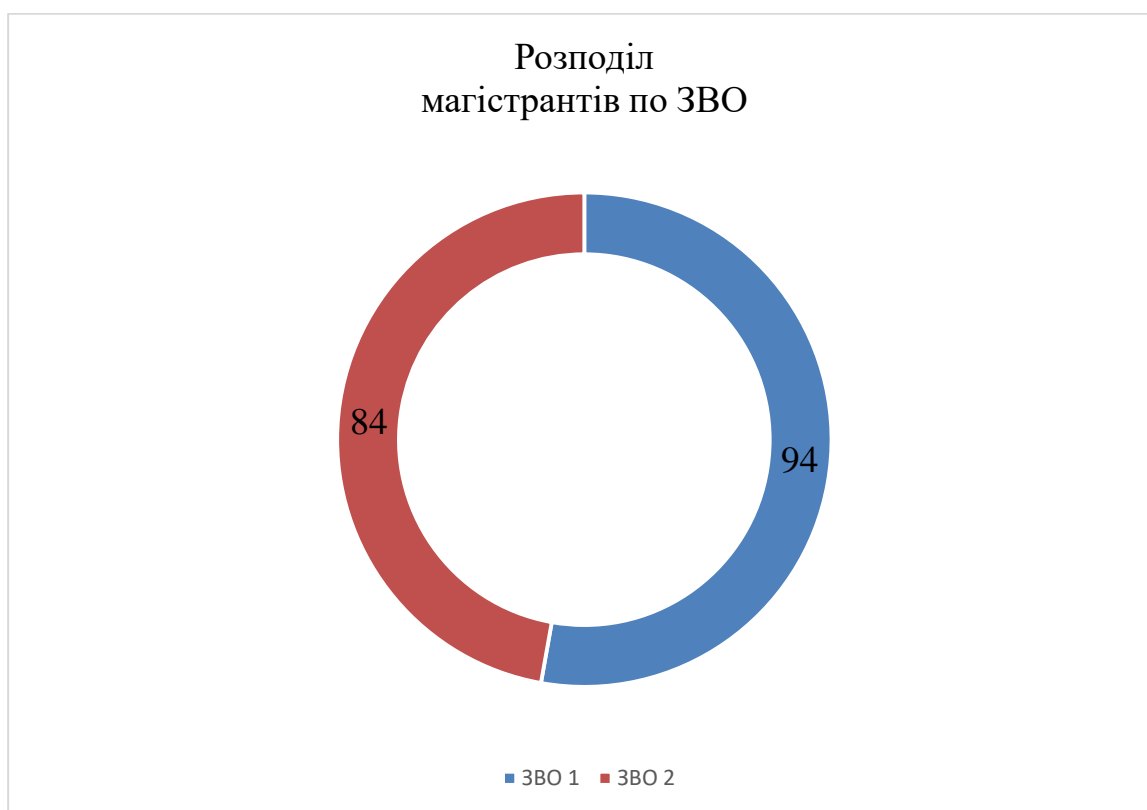


Рис. 2.3. Розподіл магістрантів по ЗВО

На констатувальному експерименті нами було виконано такі завдання:

- 1) визначити поняття професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки та його компонентний склад;
- 2) з'ясувати та науково обґрунтувати методологічні підходи до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки;

3) визначити критерії професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

У межах четвертого завдання – дослідити ставлення науково-педагогічних кадрів та магістрантів ЗВО до проблеми професійного зростання майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки – було проведено *бесіди* з викладачами університетів та магістрантами.

Так, бесіди з магістрантами засвідчили такі результати:

1) на думку магістрантів, професійне зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки успішно відбуватиметься лише тоді, коли магістрант насправді хоче працювати за обраним фахом, бути викладачем вищої школи, має бажання навчати інших та працювати в галузі освіти загалом, щиро любить працювати з молоддю та уміє спілкуватися зі студентами;

2) для професійного зростання майбутнім викладачам ЗВО мають бути притаманні важливі професійні якості, до яких опитані магістранти відносять терпіння, витриманість, комунікабельність, доброзичливість, дружелюбність, почуття гумору, оптимізм, спостережливість, уміння володіти собою, ерудицію, креативність, стресостійкість;

3) професійне зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки, а відтак, і кар'єрне зростання у майбутньому, безпосередньо залежить від досвіду роботи, практики діяльності у вищій школі;

4) магістранти чітко усвідомлюють, що для того, щоб стати кваліфікованим й успішним викладачем вищої школи та професійно зростати, необхідно постійно вдосконалювати свої знання, напрацьовувати власні методики навчання студентів в сучасних ЗВО, займатися самоосвітою, інтернет-самоосвітою, а отже, девізом професійного зростання є «освіта протягом усього життя».

Бесіди з викладачами ЗВО, які безпосередньо здійснюють фахову підготовку магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи», засвідчили необхідність посилення позитивної мотивації до професійно-педагогічної діяльності, створення сприятливих умов для професійного зростання магістрантів під час навчання у ЗВО; необхідність формування у студентів цілісної системи

знань з системи роботи викладача в сучасному університеті, активізації роботи випускаючої кафедри по профорієнтації магістрантів, залучення стейкхолдерів до проведення занять з магістрантами, навчальних екскурсій до інших ЗВО для дисемінації педагогічного досвіду, до залучення магістрантів до проведення занять в університеті, а також формування інтегративного мислення та креативності магістрантів; необхідність реалізації освітньої програми в аспекті впровадження дистанційного навчання, педагогіки партнерства, організації педагогічних майстерень, майстер-класів, тренінгів, авторських шкіл тощо.

Також для з'ясування різних аспектів проблеми професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки для магістрантів було організовано й проведено *міні-анкетування* «Професійне зростання майбутніх викладачів вищої школи у процесі фахової підготовки», яке містило 5 запитань:

1. Як Ви вважаєте, наскільки у Вас сформована професійна установка на роботу викладачем?
2. Як Ви оцінюєте рівень Ваших теоретичних знань, необхідних для роботи викладачем в університеті?
3. Чи вважаєте Ви, що отримані під час навчання практичні знання та вміння, досвід практичної діяльності достатні для роботи на посаді викладача?
4. Яким формам організації навчання у ЗВО для професійного зростання Ви б надали перевагу?
5. Чи готові Ви провести заняття для своїх одногрупників?

Доступ до міні-анкети магістранти мали за посиланням: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfDDXHSphrZIpnmukHWNnU7a6jtGgAOCqa6TeQ0mQaaxONBDg/viewform> (додаток Б).

Аналізуючи отримані відповіді, можемо констатувати, що міні-анкетування магістрантів засвідчило такі результати.

Так, відповіді на перше питання «Як Ви вважаєте, наскільки у Вас сформована професійна установка на роботу викладачем?» розподілилися наступним чином: відповідь «повністю сформована» дали 10,67% опитаних

респондентів; відповідь «не в повній мірі» – 19,66%, «не сформована» відмітили 69,66% магістрантів (рис. 2.4).

1. Як Ви вважаєте, наскільки у Вас сформована професійна установка на роботу викладачем?



Рис. 2.4. Відповіді на перше запитання міні-анкети

На друге запитання «Як Ви оцінюєте рівень Ваших теоретичних знань, необхідних для роботи викладачем в університеті?» магістранти продемонстрували такі відповіді з позиції самооцінювання власного рівня теоретичних знань і готовності працювати викладачем: високий рівень відмітили 11,8% опитаних респондентів, середній рівень обрали 30,34% опитаних респондентів, і 57,87% вважають свій рівень теоретичних знань, необхідних для роботи викладачем в університеті низьким. Результати відповідей на це питання унаочнено на рисунку 2.5. Утім, аналізуючи ці відповіді можна говорити про недостатню установку магістрантів-першокурсників на подальшу майбутню професійну діяльність і у ролі викладача ЗВО. Вочевидь, є різні причини відсутності такої установки, дослідження яких вимагає спеціально організованого дослідження.

**2. Як Ви оцінюєте рівень Ваших теоретичних знань ,
необхідних для роботи викладачем в університеті?**

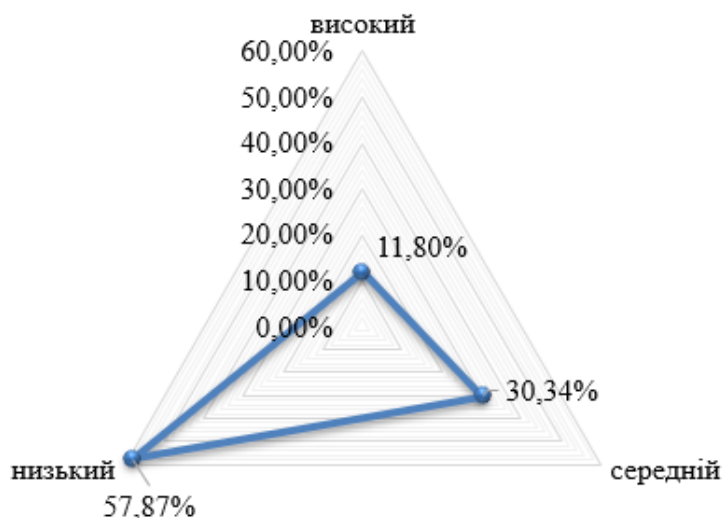


Рис. 2.5. Відповіді на друге запитання міні-анкети

На третє запитання міні-анкети «Чи вважаєте Ви, що отримані під час навчання практичні знання та вміння, досвід практичної діяльності достатні для роботи на посаді викладача?» опитані магістранти продемонстрували такі відповіді: «так» відмітили 25,28% опитаних магістрантів, 29,21% опитаних обрали відповідь «частково», і негативну відповідь на це запитання вибрали 45,51% магістрантів (рис. 2.6).

**3. Чи вважаєте ви, що отримані під час навчання практичні
знання та вміння, досвід практичної діяльності достатні
для роботи на посаді викладача?**

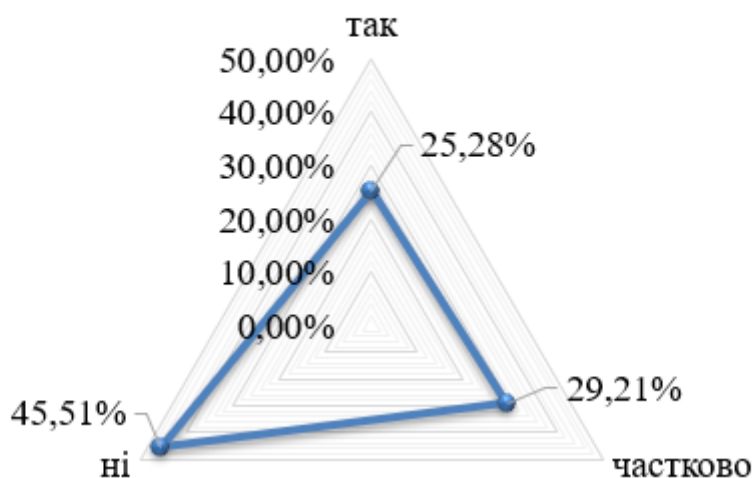


Рис. 2.6. Відповіді на третє запитання міні-анкети

Відповіді на четверте запитання міні-анкети «Яким формам організації навчання у ЗВО для професійного зростання Ви б надали перевагу?» (множинний вибір, який передбачав можливість обрати декілька позицій із запропонованих) розподілилися у відсотковому відношенні таким чином: лекції – 21,35%, практичні заняття – 55,06%, семінарські заняття – 5,62%, педагогічна практика – 87,64%, вебінари – 31,46%, майстер-класи – 83,15%, педагогічні майстерні викладачів – 92,70%, педагогічні читання – 11,80%, круглі столи – 43,82%, відвідування занять викладачів – 96,07%, науково-практичні конференції – 30,34%, тренінги – 70,79%, самоосвіта – 75,28% опитаних респондентів (рис. 2.7).

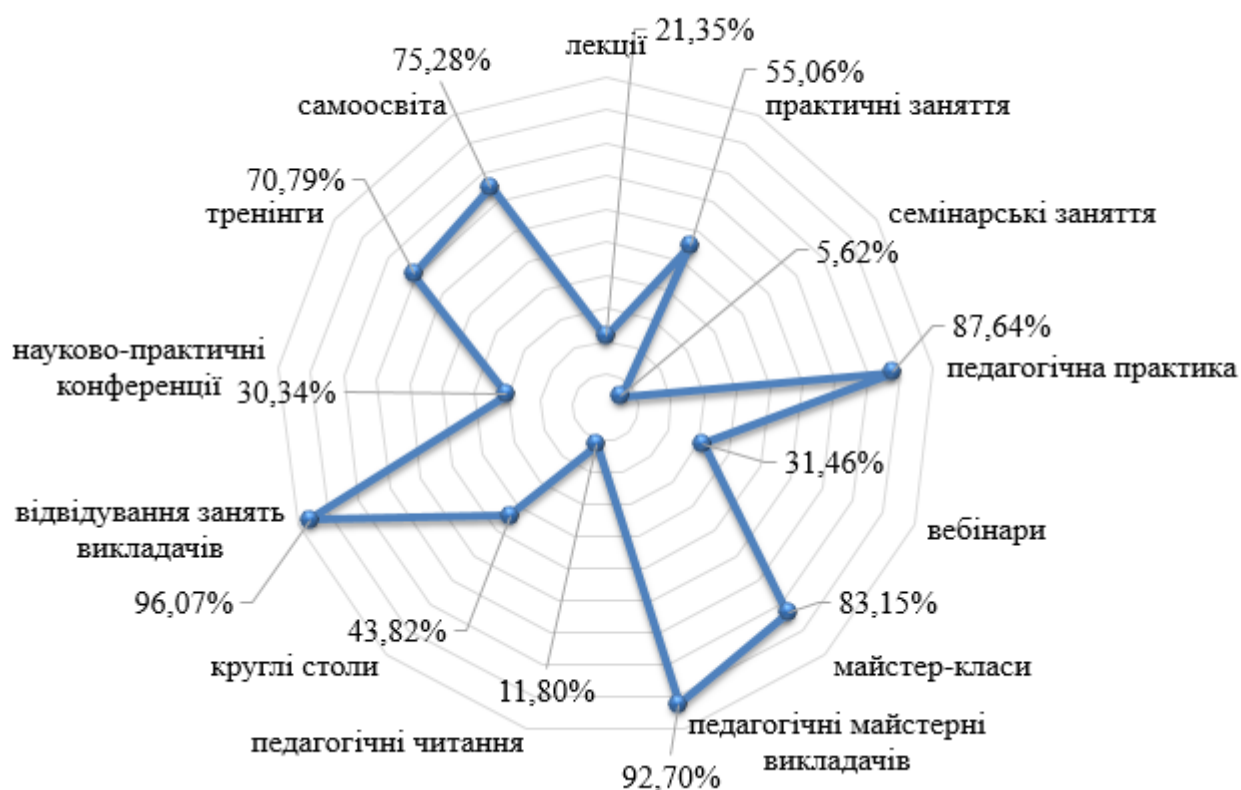


Рис. 2.7. Відповіді на четверте запитання міні-анкети

На останнє, п'яте запитання міні-анкети «Чи готові Ви провести заняття для своїх одногрупників?», магістранти показали такі відповіді: так – 21,35% опитаних респондентів, частково – 25,84%, і зовсім не готові до такого види діяльності відмітили 52,81% магістрантів (рис. 2.8).

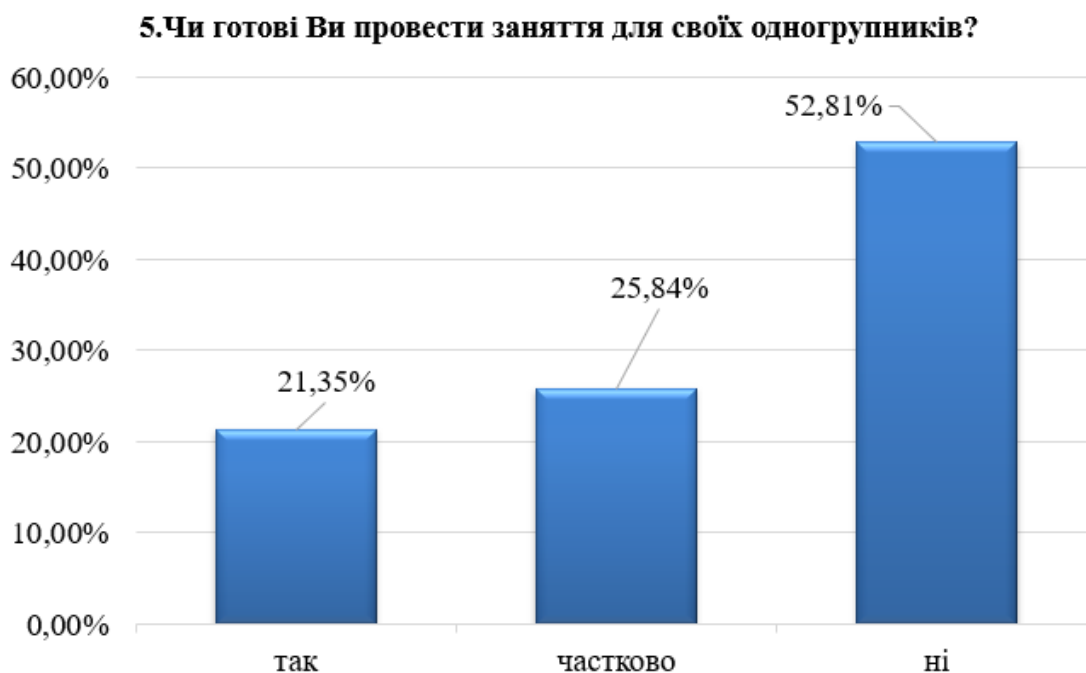


Рис. 2.8. Відповіді на п'яте запитання міні-анкети

Діагностування рівнів професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки за визначеними у п.1.3 критеріями (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний) потребувало спеціального діагностичного інструментарію. Відтак, аналіз праць науковців (Ю. Бабанський, В. Єремєєва, О. Кабанкова, С. Новописьменний, М. Кононова, Н. Кононець, Л. Литвинюк, О. Момот, І. Семенова та ін.) дали нам можливість обрати методики, за допомогою яких ми визначали рівень професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки (табл.2.2):

Таблиця 2.2

Методики діагностування рівнів професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

<i>Критерій</i>	<i>Методика</i>
Мотиваційний	Опитувальник А. Реана (Реан, Коломинский, 2000). Додаток В.
Когнітивний	Тести «Педагогіка вищої школи» (дистанційний курс Н. Кононець)
Діяльнісний	Ситуаційні завдання (дистанційний курс Н. Кононець)
Особистісний	Методика М. Кононової (Кононова, 2019). Додаток Г.

Результати констатувальної діагностики рівнів професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки за визначеними критеріями (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний) презентовано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Констатувальна діагностика рівнів професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

Мотиваційний критерій				
	КГ		ЕГ	
Високий рівень	9	10,00%	8	9,09%
Середній рівень	12	13,33%	15	17,05%
Низький рівень	69	76,67%	65	73,86%
	90	100,00%	88	100,00%
Когнітивний критерій				
	КГ		ЕГ	
Високий рівень	12	13,33%	14	15,91%
Середній рівень	25	27,78%	27	30,68%
Низький рівень	53	58,89%	47	53,41%
	90	100,00%	88	100,00%
Діяльнісний критерій				
	КГ		ЕГ	
Високий рівень	15	16,67%	14	15,91%
Середній рівень	21	23,33%	26	29,55%
Низький рівень	54	60,00%	48	54,54%
	90	100,00%	88	100,00%
Особистісний критерій				
	КГ		ЕГ	
Високий рівень	32	35,56%	29	32,95%
Середній рівень	27	30,00%	29	32,95%
Низький рівень	31	34,44%	30	34,10%
	90	100,00%	88	100,00%

Як було встановлено на констатувальному етапі експерименту, про що свідчить таблиця 2.3, за *мотиваційним критерієм* високий рівень професійного зростання мають 10% магістрантів КГ та 9,09% магістрантів ЕГ; середній рівень професійного зростання мають 13,33% магістрантів КГ та 17,05% магістрантів ЕГ; низький рівень мають 76,67% магістрантів КГ та 73,86% магістрантів ЕГ.

За *когнітивним критерієм* високий рівень професійного зростання мають 13,33% магістрантів КГ та 15,91% магістрантів ЕГ; середній рівень професійного зростання мають 27,78% магістрантів КГ та 30,38% магістрантів ЕГ; низький рівень мають 58,89% магістрантів КГ та 53,41% магістрантів ЕГ.

За *діяльнісним критерієм* високий рівень професійного зростання мають 16,67% магістрантів КГ та 15,91% магістрантів ЕГ; середній рівень професійного зростання мають 23,33% магістрантів КГ та 29,55% магістрантів ЕГ; низький рівень мають 60% магістрантів КГ та 54,54% магістрантів ЕГ.

За *особистісним критерієм* високий рівень професійного зростання мають 35,56% магістрантів КГ та 32,95% магістрантів ЕГ; середній рівень професійного зростання мають 30% магістрантів КГ та 32,95% магістрантів ЕГ; низький рівень мають 34,44% магістрантів КГ та 34,10% магістрантів ЕГ.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було впроваджено педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО під час фахової підготовки (забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій; розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО; активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти).

Слід зазначити, що у межах *реалізації першої педагогічної умови* магістранти ЕГ долучилися до підготовки й проведення лекцій та семінарських занять (семінарів професіоналізації) з дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Цифровізація освітнього процесу у вищій школі» та «Дидактичні системи у вищій школі». Магістранти мали можливість проводити заняття чи їх фрагменти із використанням інноваційних педагогічних технологій: технологія створення ситуації успіху, колективного та групового способу навчання, інтерактивного навчання, проблемного навчання, розвитку критичного мислення у процесі навчання, ситуативного моделювання тощо. Також нами було проведено тренінг

«Мотивація професійного зростання магістрантів», розроблений і впроваджених свого часу дослідницею О. Момот (додаток А).

Реалізація *другої педагогічної умови* передбачала активізацію співпраці магістрантів ЕГ з випускаючої кафедрою у плані ґрунтовного ознайомлення з навчальною, виховною, методичною, позанавчальною (позааудиторною) роботою науково-педагогічних працівників кафедри. Магістранти долучилися до міжвузівської співпраці з ЗВО, відвідували заняття викладачів з педагогічних дисциплін у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» та Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, переймаючи їхній досвід.

У ході реалізації *третьої педагогічної умови* – активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти – магістранти ЕГ активізували самоосвітню діяльність під час вивчення дисциплін освітньої програми, активно брали участь у науково-практичних конференціях кафедри та інших ЗВО, відвідували вебінари освітньої тематики (самостійно знаходили в Інтернеті, реєструвалися і ставали слухачами), готували доповіді та презентації, на яких ділилися інформацією, яку самостійно отримали на таких заходах, обговорювали уміння й навички, якими оволоділи під час самоосвіти. Також магістрантами ЕГ було створено електронну бібліотеку «Бібліотека майбутнього викладача» за допомогою хмарного сервісу <https://drive.google.com/>. На цьому ресурсі магістранти ЕГ розмістили підібрані електронні аналоги друкованих видань з педагогіки, електронні посібники й навчально-методичні матеріали, корисні посилання, які стануть у пригоді для самоосвіти та професійного зростання майбутніх викладачів вищої школи.

Після формульовального етапу педагогічного експерименту, під час якого було впроваджено педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО під час фахової підготовки, шляхи реалізації яких окреслені у п.2.1, також нами проведено оцінювання й діагностування рівнів професійного зростання магістрантів, які брали участь у педагогічному експерименті, нами були отримані такі результати (табл. 2.4). Загальні дані експерименту – у таблиці 2.5.

Таблиця 2.4

Формувальна діагностика рівнів професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

Мотиваційний критерій				
	КГ		ЕГ	
Високий рівень	18	20,00%	33	37,50%
Середній рівень	22	24,44%	41	46,59%
Низький рівень	50	55,56%	14	15,91%
	90	100,00%	88	100,00%
Когнітивний критерій				
	КГ		ЕГ	
Високий рівень	14	15,56%	42	47,73%
Середній рівень	50	55,56%	36	40,91%
Низький рівень	26	28,88%	10	11,36%
	90	100,00%	88	100,00%
Діяльнісний критерій				
	КГ		ЕГ	
Високий рівень	26	28,88%	50	56,82%
Середній рівень	32	35,56%	32	36,36%
Низький рівень	32	35,56%	6	6,82%
	90	100,00%	88	100,00%
Особистісний критерій				
	КГ		ЕГ	
Високий рівень	36	40,00%	45	51,14%
Середній рівень	28	31,11%	36	40,91%
Низький рівень	26	28,89%	7	7,95%
	90	100,00%	88	100,00%

Так, таблиця 2.4 свідчить, за мотиваційним критерієм високий рівень професійного зростання мають 20% магістрантів КГ та 37% магістрантів ЕГ; середній: 24,44% магістрантів КГ та 46,59% магістрантів ЕГ; низький: 55,56% в КГ та 15,91% в ЕГ; за когнітивним критерієм високий рівень 15,56% в КГ та 47,73% в ЕГ; середній – 55,56% магістрантів КГ та 40,91% в ЕГ; низький – 28,88% в КГ та 11,36% в ЕГ; за діяльнісним критерієм високий рівень – 28,88% в КГ та 56,82% в ЕГ; середній – 35,56% в КГ та 36,36% в ЕГ; низький рівень – 35,56% в КГ та 6,82% в ЕГ. За особистісним критерієм високий рівень – 40% в КГ та 51,14% в ЕГ; середній – 31,11% в КГ та 40,91% в ЕГ; низький – 28,89% в КГ та 7,95% в ЕГ.

Таблиця 2.5

Загальні дані педагогічного експерименту з перевірки ефективності педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки

Критерій	Групи	До початку експерименту			Після експерименту			Динаміка		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний критерій	КГ	9	12	69	18	22	50	9	10	-19
		10,00%	13,33%	76,67%	20,00%	24,44%	55,56%	10,00%	11,11%	-21,11%
	ЕГ	8	15	65	33	41	14	25	26	-51
		9,09%	17,05%	73,86%	37,50%	46,59%	15,91%	28,41%	29,54%	-57,95%
Когнітивний критерій	КГ	12	25	53	14	50	26	2	25	-27
		13,33%	27,78%	58,89%	15,56%	55,56%	28,88%	2,23%	27,78%	-30,01%
	ЕГ	14	27	47	42	36	10	28	9	-37
		15,91%	30,68%	53,41%	47,73%	40,91%	11,36%	31,82%	10,23%	-42,05%
Діяльнісний критерій	КГ	15	21	54	26	32	32	11	11	-22
		16,67%	23,33%	60,00%	28,88%	35,56%	35,56%	12,21%	12,23%	-24,44%
	ЕГ	14	26	48	50	32	6	36	6	-42
		15,91%	29,55%	54,54%	56,82%	36,36%	6,82%	40,91%	6,81%	-47,72%
Особистісний критерій	КГ	32	27	31	36	28	26	4	1	-5
		35,56%	30,00%	34,44%	40,00%	31,11%	28,89%	4,44%	1,11%	-5,55%
	ЕГ	29	29	30	45	36	7	16	7	-23
		32,95%	32,95%	34,10%	51,14%	40,91%	7,95%	18,19%	7,96%	-26,15%

Як свідчать дані таблиці 2.5, динаміка змін після формувального етапу педагогічного експерименту є наступною:

за *мотиваційним критерієм* кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 10% в КГ та 28,41% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 11,11% в КГ та 29,54% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 21,11% в КГ та 57,95% в ЕГ;

за *когнітивним критерієм* кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 2,23% в КГ та 31,82% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 27,78% в КГ та 10,23% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 30,01% в КГ та 42,05% в ЕГ;

за *діяльнісним критерієм* кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 12,21% в КГ та 40,91% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 12,23% в КГ та 6,81% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 24,44% в КГ та 47,72% в ЕГ;

за *особистісним критерієм* кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 4,44% в КГ та 18,19% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 1,11% в КГ та 7,96% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 5,55% в КГ та 26,15% в ЕГ.

Таким чином, дані, отримані після формувального експерименту, і зіставлення їх у ЕГ та КГ дозволяють зробити висновок: упровадження в процес фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО виокремлених педагогічних умов позитивно вплинуло на процес професійного зростання магістрантів ЕГ.

У КГ апробації педагогічних умов не було, фахова підготовка майбутніх викладачів ЗВО здійснювалася традиційно, однак позитивні зміни в рівнях професійного зростання також мали місце (див. табл. 2.2). Це пов'язано із тим, що професійне зростання здобувачів другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011

Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (кваліфікація магістр з освітніх, педагогічних наук) відбувається в процесі вивчення ними фахових дисциплін, проходження науково-педагогічної навчальної практики, однак така підготовка має несистемний характер. До того ж на процес професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО впливають і такі випадкові чинники, як вплив вражень стосовно того, яким має бути викладач вищої школи, приклад викладачів і керівників ЗВО, із якими зустрічаються і чий досвід магістранти переймають на практиці, наявний у свідомості самих магістрантів ідеал викладача тощо.

Сформулюємо нульову H_0 та альтернативну H_1 гіпотези та обчислимо статистичний критерій згоди К. Пірсона (χ^2 -критерій) з метою підтвердження статистичної значущості різниці у ЕГ та КГ у рівнях професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки.

Нульова гіпотеза H_0 : рівень професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки в ЕГ достовірно не відрізняється від рівня у КГ.

Альтернативна гіпотеза H_1 : рівень професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки в ЕГ достовірно відрізняється від рівня у КГ.

Порівняння отриманих результатів у ЕГ та КГ за критерієм К. Пірсона показує, що χ^2_{emp} є більшим за χ^2_{krit} . Це засвідчує достовірну відмінність між рівнями професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки у ЕГ та КГ за всіма критеріями після формувального експерименту і дозволяє прийняти альтернативну гіпотезу.

Відтак, це слугує підставою до висновку, що отримані результати свідчать про ефективність педагогічних умов професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки. Ці дослідження демонструють, що більшість студентів ЕГ досягла середнього і високого рівня професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки за всіма визначеними критеріями.

Висновки до другого розділу

У другому розділі на підставі аналізу нормативної бази з підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, освітня програма «Педагогіка вищої школи» (кваліфікація магістр з освітніх, педагогічних наук) та науково-методичної літератури з проблеми фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи дав змогу визначити педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки.

Проведене експериментальне дослідження дозволило перевірити їх дієвість й ефективність та зробити такі висновки:

Педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки розглядаються як сукупність обставин, які створюють сприятливу ситуацію для ефективного протікання освітнього процесу, активне включення магістрантів у майбутню професійно-педагогічну діяльність викладача ЗВО та забезпечують перехід від нижчого рівня професійного зростання до вищого.

Фактично, під педагогічними умовами розуміється сукупність обставин, засобів і заходів, котрі сприяють ефективності професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки:

1. *забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій;*
2. *розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО;*
3. *активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти.*

Експериментальна перевірка їхньої ефективності засвідчила позитивну динаміку у рівнях професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки: за мотиваційним критерієм кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 10% в КГ та 28,41% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 11,11% в

КГ та 29,54% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 21,11% в КГ та 57,95% в ЕГ; за *когнітивним критерієм* кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 2,23% в КГ та 31,82% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 27,78% в КГ та 10,23% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 30,01% в КГ та 42,05% в ЕГ; за *діяльнісним критерієм* кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 12,21% в КГ та 40,91% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 12,23% в КГ та 6,81% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 24,44% в КГ та 47,72% в ЕГ; за *особистісним критерієм* кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 4,44% в КГ та 18,19% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 1,11% в КГ та 7,96% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 5,55% в КГ та 26,15% в ЕГ.

Отримані у процесі експериментальної роботи результати та перевірка вірогідності висунутої під час педагогічного експерименту гіпотези за допомогою критерію Пірсона χ^2 засвідчують ефективність, дієвість виокремлених педагогічних умов та їх реалізації і зумовлюють необхідність цілеспрямованої та систематичної роботи в цьому напрямі на етапі підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, освітня програма «Педагогіка вищої школи» (кваліфікація магістр з освітніх, педагогічних наук).

ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ

У дипломній магістерській роботі запропоновано наукове узагальнення та експериментальне вирішення наукового завдання щодо професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки. Комплексно ця проблема в Україні ще не досліджена. Результати проведеного експериментального пошуку дають підстави стверджувати, що мету дослідження досягнуто, вирішено адекватні їй завдання. Слід сформулювати такі висновки.

Перший науковий результат. Уточнено поняття професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО як цілісного динамічного процесу набуття формального та інформального досвіду під час опанування магістерською освітньою програмою за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у ЗВО, який забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до самовдосконалення, творчості й виконання функцій викладача у професійно-педагогічній діяльності, зумовлених освітніми реаліями, та відбиває єдність вже здійсненого і потенційно можливого.

Професійне зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки розглядається як складне утворення, що визначається єдністю та взаємообумовленістю таких структурних компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний. Визначено етапи професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки сукупністю трьох послідовних етапів: адаптаційний, фахово-інтенсифікаційний та самоосвітньо-практичний.

Другий науковий результат. Визначено методологічні підходи до професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки: компетентнісний, аксіологічний, діяльнісний, інтегративний, системний, проєктно-модульний та індивідуальний.

Третій науковий результат. Науково обґрунтовано критерії професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний), їх узагальнені показники та рівні –

низький, середній, високий.

Мотиваційний критерій відбиває ступінь прояву професійно значущих потреб, інтересів та мотивів магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка до професійно-педагогічної діяльності, що детермінують прагнення магістранта працювати в галузі освіти, до успішного вирішення професійно-педагогічних завдань під час роботи викладачем та позитивне ставлення до обраної професії. Прояв критерію спостерігається через динаміку мотивів професійно-педагогічної діяльності, що виражається в появі нових та еволюції деяких наявних мотивів, у зміні значущості окремих мотивів, їхньої структури. *Когнітивний критерій* характеризує ступінь прояву динаміки у поповненні системи теоретико-методологічних знань із фахових дисциплін (кількісна і якісна характеристики), знань методологічних підходів до організації освітнього процесу у вищій школі, знань у галузі інновацій сучасної вищої освіти, рівень розвиненості інтегральної компетентності, що дозволяє приймати оригінальні вирішення педагогічних ситуацій та творчо організовувати навчальний процес. Цей компонент також відбиває розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії викладача ЗВО, знання шляхів досягнення мети, прагнення до самостійного здобування знань для удосконалення власної професійно-педагогічної діяльності. *Діяльнісний критерій* віддзеркалює динаміку розвитку здобутих на належному рівні загальних та спеціальних компетентностей, що відповідають освітній програмі; здатність застосовувати набуті компетентності для практичного вирішення професійно-педагогічних завдань в галузі освіти, що передбачає застосування відповідних освітніх, педагогічних інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Вочевидь, цей компонент відбиває динамічну систему професійних умінь і навичок, які дозволяють на належному рівні застосовувати набуті знання на практиці, виконувати професійні обов'язки викладача ЗВО, здійснювати організацію освітнього процесу, а також ступінь сформованості навчальної та професійно-педагогічної активності. *Особистісний критерій* відображає ступінь сформованості у магістранта особистісних якостей, які сприяють провадженню успішної професійно-педагогічної діяльності

викладача ЗВО, умінь здійснювати самооцінювання своєї професійно-педагогічної діяльності, умінь усвідомлювати й співвідносити свої можливості з вимогами до професії педагога, ступінь сформованості самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності. Загалом, цей компонент відбиває здатність до саморегуляції навчальної та професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення себе успішним викладачем ЗВО, ставлення до себе як до професіонала-педагога вищої школи.

Четвертий науковий результат. Виокремлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки розглядаються як сукупність обставин, які створюють сприятливу ситуацію для ефективного протікання освітнього процесу, активне включення магістрантів у майбутню професійно-педагогічну діяльність викладача ЗВО та забезпечують перехід від нижчого рівня професійного зростання до вищого.

Фактично, під педагогічними умовами розуміється сукупність обставин, засобів і заходів, котрі сприяють ефективності професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки:

- 1) забезпечення позитивної мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у ЗВО шляхом використання інноваційних педагогічних технологій;
- 2) розвиток професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів ЗВО;
- 3) активізація навчальної діяльності магістрантів шляхом поєднання формальної та інформальної освіти.

Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов засвідчила позитивну динаміку у рівнях професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки: за мотиваційним критерієм кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 10% в КГ та 28,41% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 11,11% в КГ та 29,54% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного

зростання знизилася на 21,11% в КГ та 57,95% в ЕГ; за когнітивним критерієм кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 2,23% в КГ та 31,82% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 27,78% в КГ та 10,23% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 30,01% в КГ та 42,05% в ЕГ; за діяльнісним критерієм кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 12,21% в КГ та 40,91% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 12,23% в КГ та 6,81% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 24,44% в КГ та 47,72% в ЕГ; за особистісним критерієм кількість магістрантів з високим рівнем професійного зростання збільшилася на 4,44% в КГ та 18,19% в ЕГ; кількість магістрантів з середнім рівнем професійного зростання збільшилася на 1,11% в КГ та 7,96% в ЕГ; кількість магістрантів з низьким рівнем професійного зростання знизилася на 5,55% в КГ та 26,15% в ЕГ.

Достовірність виявлених позитивних змін у рівнях професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки підтверджено методами математичної статистики в експериментальних групах за критерієм Пірсона χ^2 .

Отримані результати засвідчують можливість та необхідність цілеспрямованої фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО з перспективою професійного зростання магістрантів.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійного зростання майбутніх викладачів ЗВО у процесі фахової підготовки. Перспективними напрямками подальшого наукового вивчення є: розширення переліку педагогічних умов; дослідження методики оцінювання самоосвітньої діяльності магістрантів; формування позитивного іміджу професії викладача ЗВО; пошуки ефективних форм організації навчальної діяльності магістрантів, які сприятимуть їх професійному зростанню у процесі фахової підготовки, зокрема, в умовах дистанційної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адарюкова Л. Б. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з кібербезпеки у технічних університетах. (Дис. канд. пед. наук). Старобільськ, 2018.
2. Алексюк А. М. Модульне навчання: проблема взаємодії викладачів і студентів. Педагогічні технології у неперервній освіті: монографія /за ред. С. О. Сисоевої. К. : ВІПОЛ, 2001. С. 75–88.
3. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИпрес, 2001. 160 с.
4. Бабанский Ю.К. (1982). Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Педагогика.
5. Бабанский Ю. К. Педагогический эксперимент. *Введение в науч. исследование по педагогике*. М., 1988. С. 91-106.
6. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Х. : Вид. група “Основа”, 2009. 159 с.
7. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 5-20.
8. Берека В. Є. Дидактика неперервної педагогічної освіти як системна технологія. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 1. С. 15–19.
9. Берталанфи Л. Ф. Общая теория систем: критический обзор. *Исследования по общей теории систем*. М. : Прогресс, 1969. С. 23–82.
10. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1-2 (17-18). С. 5–7.
11. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : б–ка з освітньої політики*. К. : КІС, 2004. С. 47–52.
12. Білоусова Л. І., Кисельова О. Б. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-

навчального середовища. *Інформаційні технології в освіті: зб. наук, праць*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. Вип. III. С. 11–20.

13. Бобрицька В. І. Дослідження проблем формування самоосвітньої компетенції у майбутніх учителів у контексті євроінтеграції. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матер. наук.-практ. конфер.* К. : КІМ, 2009. С. 307–317.

14. Бодальов А. А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития. *Мир психологии*. М., 1995. № 3. С. 48-64.

15. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти : наук. метод. журн.* Чернівці : Черемош, 2013. Вип. 13. С. 130–135.

16. Бондаренко М. І. *Розвиток самоосвітньої діяльності майбутніх учителів трудового навчання засобами навчально-технічної літератури.* (Дис. канд. пед. наук). Глухів, 2004. 215 с.

17. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука. *Вопросы философии*. 2001. № 2. С. 89-95.

18. Буланова-Топоркова М. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д. :Феникс, 2002. 544 с.

19. Бутенко Л. Л., Ігнатович О. Г. Сходінки до педагогічної майстерності : словник з курсу «Основи педагогічної майстерності». Старобільськ, 2015. –136 с.

20. Вайнтрауб М. А. Критерій оцінювання якості навчання в ВТНЗ. *Шлях освіти: наук.-метод. журнал*. 2010. № 3(57). С. 27–30.

21. Вакуленко В. Роль професійної мотивації в розвитку професіоналізму викладача вищої школи. *Молодь і ринок*. 2015. № 4. С. 16–19.

22. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999.

23. Вініас-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків : «Основа», 2007. 176 с.

24. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка :наук.-метод. журнал*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63-67.
25. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник для студентів магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання. К. : «Центр навчальної літератури», 2006. 164 с.
26. Вознюк О. В. Концепція особистості педагога як модель продуктивної професійної діяльності. Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / ред. Дубасенюк О. А. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 107–134.
27. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. *Науковий часопис НПУ імені М.М. Драгоманова*. 2010. Вип. 12 (22). С. 17–20.
28. Вознюк О. В. Професійно важливі якості сучасного вчителя як творчої особистості. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія*. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 67-97.
29. Волобуєва О. Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фак. вид.* Хмельницький, 2011. Вип. 4. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnads/2011_4/11vofspa.pdf. (дата звернення: 05.10.2020)
30. Ворона П. В., Гриньова М. В., Сас Н. М. Управління інноваційними проектами : навч.-метод. посіб. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ, 2010. 111 с.
31. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького : педагогічні та психологічні науки*. 2010. № 54. С. 13-17.

32. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: основные положения концепции. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія*. 2001. № 3 (1). С. 9–14.
33. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
34. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
35. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практ. посіб. К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. 312 с.
36. Гузій Н. Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст.* Ялта, 2007. Сер. Педагогіка і психологія. Вип. 15. С. 118 – 125.
37. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № (25). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf> (дата звернення: 14.09.2020)
38. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 66-70.
39. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навч. посіб. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.
40. Данилова Г. С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика: зб. наук. праць*. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. №5. С. 74–80.
41. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования: учеб. пособие. К.: МАУП, 1999. 176 с.
42. Донская Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы. (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Ставрополь, 2004. 21 с.

43. Дубасенюк О. А. Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя. *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії : зб.наук.праць у 2-х ч. Ч. 2.* Харків : НТУ "ХПІ", 2012. С. 207-218.
44. Енциклопедія освіти / ред. Кремень В. Г. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
45. Єремеева В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів. (Дис. канд. пед. наук). Житомир, 2002. 246 с.
46. Жигінас Т. В. Аксиологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2016. Вип. 5. С. 85-94.
47. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. 312 с.
48. Завалевський Ю. Управління процесом професійного зростання вчителя. *Рідна школа.* 2012. № 4-5. С. 52-58.
49. Занюк С. С. Психология мотивации. К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. 352 с.
50. Занюк С. С. Психология мотивации: навч. посіб. К. : Либідь, 2002. 304 с.
51. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал.* 1997. № 6. С. 35–44.
52. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.
53. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. 2003. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7772/97/> (дата звернення: 18.09.2020)
54. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / [Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш.; наук. ред. Арістова А.В.; упорядн. словника Волобуєва С.В.]. К. : НТУ, 2017. 172 с.
55. Кабанкова О. М. Формування пізнавальної самостійності студентів технічного університету в процесі вивчення іноземної мови. (Дис. канд. пед. наук). Луцьк, 2018. Харків.

56. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця : «Твори», 2018. 492 с.
57. Керекеша О. В. Мотивація викладачів до розвитку професійної майстерності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 2. С. 83-87.
58. Кирьякова А. В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы : монография. М.,-Оренбург: Изд-во ОрГУ, 2000. 240 с.
59. Клепко С. Ф. Інтеграція як фундаменталізація змісту освіти. *Інтеграція елементів змісту освіти*: матер. Всеукр. наук.практ. конф. Полтава, 1994. С. 12.
60. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
61. Кононец Н. В. Особливості організації індивідуальної роботи студента при ресурсно-орієнтованому навчанні у сучасному аграрному коледжі. *Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі: матер. міжнар. наук.-практ. конф.* Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. С. 70–71.
62. Кононец Н. В. Технологія освітнього проекту як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. *Витоки пед. майстерності: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 14. Полтава. С. 136–144.
63. Кононец Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2016. 473 с.
64. Кононец Н. В. Теоретичне обґрунтування принципів індивідуалізації навчання студентів засобом електронного підручника. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. № 1. С. 211–220.
65. Кононова М. М. Формування дослідницьких компетентностей через проектно-модульне навчання у процесі професійного зростання майбутніх дефектологів. *Матеріали IV-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи»*. Конін; Ужгород; Дрогобич: Просвіт, 2018.

66. Кононова М. Теоретико-методичні засади професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019.
67. Корнеева Л. Н. Психологический аспект влияния профессиональной деятельности на личности. М. : Просвещение, 1991. 218 с.
68. Криволап О. Ю. Аналіз тенденцій післядипломної підготовки вчителів початкової школи в умовах неформальної. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2016. № 9 (5). С. 17–21.
69. Курило В. С. Моделирование системы критериев оценки развития освіти в регионе. *Педагогика і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
70. Кушнір О. І. Формування креативної особистості вчителя засобами організації науково-методичної діяльності. 2018. URL: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/administration/40983/ (дата звернення: 15.10.2020)
71. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 345 с.
72. Литвинюк Л. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів з низьким рівнем самооцінки. *Рідна школа*. 2004. №11. С.31-33.
73. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.
74. Литвинюк Л. Становлення й розвиток вчення про стимулювання професійного зростання вчителів. *Рідна школа*. 2004. № 2. С. 6–8.
75. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоград, 2007. 25 с.
76. Лоїк Г. Б. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму засобами інформаційно-комунікаційних технологій. (Дис. канд. пед. наук). Тернопіль , 2014. 200 с.
77. Маркова А. К. Мотивация специалиста к совершенствованию профессиональной деятельности. М., 1996. 152 с.

78. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.
79. Мартиненко С. М., Чернігівська Н. С. Когнітивний компонент як складова моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності. *Вища школа*. 2010. № 7-8. С. 44–50.
80. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.
81. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
82. Мерманн Э. Мотивация персонала. Инструменты мотивации для успеха организации. Х., 2007. 186 с.
83. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. Москва-Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. 376 с.
84. Момот О. В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури. (Дис. канд. пед. наук). Полтава, 2016.
85. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харків, 2015. 20 с.
86. Муқан Н. В., Грогодза І. Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 18-27.
87. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононец Н. В. Проектний підхід (project-based learning) до викладання дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки в умовах дистанційного навчання. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень: збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.* (18–19 вересня 2020 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 60-63.

88. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Реалізація моделі обслуговуючого лідерства Рассела-Стоуна при підготовці магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи». *Scientific Collection «InterConf», (30): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research»* (September 26- 28, 2020). Hamburg, German: Busse Verlag GmbH, 2020. С. 66-72.

89. Нестуля С. І. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2019. 700 с.

90. Нестуля С. І. Мотивація, самомотивація та їх практичні способи: практичний посібник для учасників тренінгу. Полтава : ПУЕТ, 2018. 34 с.

91. Новописьменний С. А. Формування базових компетентностей майбутніх учителів з основ здоров'я у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. (Дис. канд. пед. наук). Кіровоград, 2016. 302 с.

92. Обмок О. Г. Рейтинг у системі мотивації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України*. К., ВЦ НУБіПУ, 2010. С. 203-211.

93. Олексенко В. П. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 258-263.

94. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

95. Панова Н. В. Личностное развитие педагога в непрерывном профессиональном образовании. *Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования*. 2009. № 1 (18). С. 58–62.

96. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

97. Печенюк А. В. Особливості мотивації науково-педагогічних працівників до професійного розвитку. *Сучасні проблеми економіки і менеджменту: тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф.* (10-12 листопада 2011 р., м. Львів). Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2011. С. 317-318.

98. Психота О. М., Старєва А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. 272 с.
99. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / [Олійник В. В., Биков В. Ю., Гравіт В. О. та ін.]; за заг. ред. В. В. Олійника. К.: Логос, 2006. 408 с.
100. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала: учеб. пособие. Ярославль Изд-во ЯГПУ, 2000. 98 с.
101. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
102. Подольская Е.А. Ценностные ориентации и проблема активности личности. Харьков : Изд-во «Основа» при Харьковском гос. ун-те, 1991. 165 с.
103. Попель С.М. Нові можливості сучасної освіти, або Тріарний урок. *Заступник директора школи : щомісячний журнал готових рішень*. 2015. № 10. С. 40-43
104. Приходько Т. П. Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до педагогічної діяльності у вищій школі. *Ефективна економіка*. 2012. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2012_3_38 (дата звернення: 19.09.2020)
105. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(2). С. 315-322.
106. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. М. : ЦОЛНУВ, 1990. 170 с.
107. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал*. 2011. № 1. URL: <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>. (дата звернення: 21.09.2020)
108. Пшенична Л. В. Складові професійного простору майбутнього викладача. Теоретичні та методичні засади магістерської підготовки викладача

вищої школи: монографія. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. С. 286–312.

109. Ратушинська А. С. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. С. 258–263.

110. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000. С. 234-235.

111. Рибалка В. В. Психологія і педагогіка праці особистості: посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 136 с.

112. Розум К. В. Компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями. *Педагогічні науки теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. №7(33). С. 163-170.

113. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Учпедгиз, 1946. 704 с.

114. Саламаха І. Ю. Віра в дитину як запорука педагогічного успіху. 2016. URL: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/suchasnyj-instrumentarij-vchytelya-zarubizhnoji-literatury/> (дата звернення: 22.09.2020)

115. Самарук Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Вісник Нац. академії Держ. прикордонної служби України*. 2011. № 2. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/11snmkme.pdf (дата звернення: 22.10.2020)

116. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект). (Дис. докт. пед. наук). Черкаси, 2015. 558 с.

117. Севастьянова Ж. Професійна мотивація викладача вищого навчального закладу як психологічна проблема. *Правничий вісник Університету «КРОК». Серія «Актуальні проблеми психології»*. 2011. Вип. 10. С. 153–159.

118. Сегеда Н. А. Феноменологія розвитку людини в освітніх моделях. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2011. № 6. С. 53–61.

119. Семенова И. И. Педагогические условия повышения 406 профессионального мастерства преподавателей ВУЗа в процессе перехода к университетскому образованию. (Дисс. канд. пед. наук). Ростов-на-Дону, 2001. 291 с.

120. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. №1. С. 54–57.

121. Синявський В. В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування: метод. посіб. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 84 с.

122. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

123. Стадник О.Л. Створення умов для розвитку творчої особистості вчителів. *Все для вчителя*. 2005. №21- 22. С.30-32.

124. Старєва А. М. Організація особистісно орієнтованого освітнього середовища. *Наукові праці. Педагогічні науки : наук.-метод. журнал*. Миколаїв : Видавництво МДГУ ім. Петра Могили, 2001. С.132–136.

125. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 120 с.

126. Ступарик Б., Шемпрук Й. Підготовка педагогів магістрів. *Вісник Львівського ун-ту. Серія Педагогічна*. 2001. Вип. 15, Ч. 1. С. 79-83.

127. Супрун М. В. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України. *Науковий вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. Луцьк, 2011. № 7. Педагогічні науки. С. 33-37.

128. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В.Краевского, И.Л.Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

129. Терещук Г. Теоретичні засади методичної системи індивідуалізованого навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2005. №1. С. 3–6.
130. Тихонова Т. В. Особистісно–діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики. *Наукові праці: збірник*. 2000. Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА. С. 92-95.
131. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. 192 с.
132. Философский словарь / ред. Фролова И. Т. Москва: Республика, 2001. 719 с.
133. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К. : «Академвидав», 2006. 352 с.
134. Фролов, С. В. Мотивационная сфера педагогов: ориентиры, потребности и способы их удовлетворения. *Директор школы*. 2004. № 2.
135. Хомич Л. О. Професійно_педагогічна підготовка вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К. :Магістр5, 1998. 200 с.
136. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Сер. : Державне управління*. 2013. Т. 214. Вип. 202. С. 110-113.
137. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с.
138. Чепішко О. І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013. С. 654-656.
139. Чернега О. А. Формування педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога засобами майстер-класу. *Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2009. Вип. XLVII. С. 92–98.

140. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе. (Дисс. канд. пед. наук). Волгоград, 2002.
141. Шапран О. І., Новак О. М. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2018. 280 с.
142. Шпалінський В. В., Кожухова Т. В. Мотивація в управлінській діяльності. Х. : 2002. 130 с.
143. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22-28.
144. Ярошенко Г. В. Освітні технології. 1999. 136 с.
145. Day, S. (1999). *Developing Teachers : The Challenge of Lifelong Learning*. London : Falmer Press. 239 p.
146. Glatthorn, A. (1995). Teacher development. *International encyclopedia of teaching and teacher education* ; ed. L. Anderson. London : Pergamon Press. P. 41–45.
147. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.
148. Kononets N., Nestulya S. (2020). The implementation experience of students mobile training in the fundamentals of leadership as a resource-oriented form. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol 78, №4. P. 116-131.
149. Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development*. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union. 204 p.
150. Super, D. E., Bahn, M. Y. (1971). *Occupational psychology*. L.: Tavistock. 209 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тренінг «Мотивація професійного зростання магістрантів» (за О.Момот)

Мета: ознайомити магістрантів із особливостями професійної спрямованості викладача ВНЗ, сприяти самопізнанню власних особливостей професійної спрямованості.

Тривалість: 2-3 год.

Аудиторія: можливість сісти у коло. *Аксесуари:* папір, ножиці, фломастер, фліпчарт, мультимедійний проектор.

Вправа «Знайомство». Добрий день! Пропоную назвати себе та виділити одну свою рису характеру, якою ви пишаєтеся як професіонал (пропоную записати на променях пелюстках – плакат «Ромашка успіху» – риси, які називають учасники.) Підбиття підсумків. Щоб досягти успіху в роботі й стати справжнім професіоналом, необхідно мати такі риси характеру (називаються риси з пелюсток ромашки).

Вправа «Очікування». На листочках напишіть, що б ви хотіли почути на нашому тренінгу, що обговорити. Прикріпіть листочки на дошці біля тренера.

Вправа «Фізична метафора». **Формулювання мети тренінгу.** Тренер акцентує на необхідності визначення очікуваного результату, якого група має досягти наприкінці заняття, та пропонує виконати таку вправу. Поставити ноги на ширину плечей, руки витягнути вперед паралельно підлозі, потім повернутися всім корпусом назад і запам'ятати на стіні те місце, яке вдалося зафіксувати. Повернутися у вихідне положення. Закрити очі та уявити, що наступного разу можна повернути корпус значно далі. Розплющивши очі, спробувати знову повернутися. Порівняти те місце в просторі, яке вдалося зафіксувати на цей раз із попереднім результатом. Зробити висновок про реальну силу впливу окресленої мети.

Тренер акцентує на значенні виконання цієї вправи, яка наочно демонструє ефект постановки цілей та доводить до учасників мету та завдання тренінгу.

Вправа «Я презентує себе». Кожен магістрант-учасник тренінгу, по колу, називає власне ім'я, факультет, спеціальність.

Запитання для обговорення: Чи подобається власне ім'я? Якщо ні, то як би ти хотів (хотіла), щоб тебе називали? Чому не подобається ім'я і чому хочеться, щоб називали по-іншому? Хто дав ім'я? Що воно означає? Чи подобається обрана спеціальність? Чи хотіли б ви працювати викладачем?

Вправа «Мотиватори - Демотиватори». Учасниками тренінгу пропонується визначити мотиватори та демотиватори науково-педагогічної діяльності. На фліпчарті з одного боку пишуться учасниками мотиватори, з іншого – демотиватори.

Демотиватори ефективної науково-педагогічної діяльності: низький розмір заробітної плати; відсутність різного роду пільг; незручний розклад занять; низький рівень комфортності робочих місць; погані взаємини в колективі; відсутність або недостатнє визнання з боку колег; відсутність або недостатнє визнання праці з боку керівників; неможливість досягти успіхів у роботі, що підвищують статус викладача в ЗВО; відсутність можливості одержати підвищення по роботі; відсутність можливості брати участь у розробці й впровадженні інновацій; побоювання втратити роботу через невисокий статус у своєму ЗВО; низька оплата за наукову роботу і дослідження; відсутність інтересу до роботи в даному ЗВО; відсутність або крайня нестача технічних засобів, що сприяють ефективній роботі; відсутність можливості уникнути критики з боку керівників і колег; несвоєчасна виплата заробітної плати; неможливість безкоштовно опублікувати наукові праці і т.д..

Мотиватори: цікава робота; авторитет/влада: можливість приймати рішення; визнання якісних результатів праці науково-педагогічних кадрів: винагорода за якісно виконану роботу, демонстрування керівництвом організації позитивного ставлення до працівників; чітко

визначені цілі та ієрархізовані (усвідомлення суб'єктом того, що очікується в результаті виконання роботи); можливості росту працівника (професійного, творчого, особистісного); можливість службового просування (підвищення компетенції та розвитку професійно-ділових якостей); можливість отримання вчених ступенів та звань; підтримка від керівництва (надання допомоги досвідченими викладачами); соціальний статус (почуття причетності до процесу досягнення мети ЗВО)".

Вправа «Намалюй мотиватор». Учасникам пропонується розбитися на групи і намалювати засобами графічного редактора он-лайн позитивний мотиватор «Викладач ЗВО».

Практичне завдання «Інтерв'язія». Рекомендації щодо методики проведення цієї вправи (за Т. Шоутеном).

1. Важливо пояснити **метод інтерв'язія**, який співвідноситься з особистим досвідом з точки зору професійної чи (або) навчальної діяльності. Мета методу – допомогти учасникам краще розуміти себе з професійної точки зору (знання, навички, ставлення) для подальшого розвитку. Інтерв'язія є не лише обміном досвідом, це – метод професійної дії.

2. Інтерв'язія може також здійснюватися у групі, щоб стимулювати процес навчання магістрантів. Основне завдання – надання і отримання зворотного зв'язку щодо професійних дій, з'ясування певних алгоритмів, пошук альтернативних рішень та умов для здійснення цих рішень.

3. Метод інтерв'язії пов'язаний з постановкою особистих пізнавальних запитань (які також можуть стосуватися й інших). У таких питаннях ми можемо зосереджуватися на уточненні ситуації, аналізі дій (наміри, поведінка, мотивація), зворотному зв'язку щодо поведінки, виробленні альтернативних рішень. Це також засіб для узагальнення вивченого.

4. Під час використання методу інтерв'язії важлива звітність з огляду навчального ефекту. Результати проведення кожної інтерв'язії мають бути відображені у письмовому звіті. Копія такого звіту надається тренеру.

Запропонуйте учасникам спробувати застосувати цей метод. Для цього об'єднайте учасників у малі групи з чотирьох-шести осіб і попросіть їх індивідуально підготувати коротку презентацію **власного досвіду навчання у магістратурі**, яка б містила певні проблемні питання, наприклад, спілкування з науково-педагогічними кадрами, навчальна, наукова діяльність, участь у громадському житті факультету, університету, міста, України тощо. У групі оберіть тему **«Чи хотів би я працювати викладачем?»**, яка найбільше стосується всіх членів групи. Після того, як ви доберете ситуацію, проведіть її обговорення, використовуючи наступні кроки: формулюйте запитання для уточнення ситуації; намагайтесь отримати ідеї щодо факторів, які вплинули на створення цієї ситуації; впевніться, що це не випадковість; лише після такого аналізу перейдіть до формулювання альтернативних рішень; коротко сформулюйте досвід, який відбувся протягом обговорення.

Проведіть обговорення вправи зі всією групою. Під час обговорення зверніть увагу на такі моменти: Чи обговорення було спрямоване на індивідуальну діяльність у рамках професійного статусу? Чи ефективно використано надання і отримання зворотного зв'язку? Чи відбувся пошук нових альтернативних рішень?

Вправа «Метафора професійної діяльності». Самостійна робота. Придумайте метафору, яка характеризує вашу професійну діяльність. Намалюйте логотип до записаної метафори.

Вправа «Викладач, лідер, менеджер». Інформаційне повідомлення (на слайді): Під лідерством розуміють: стимуляцію, мотивацію й надихання людей; сприяння їхньому розвитку; формування в них умінь робити виклики перед людьми і допомагати їм відповідати на них; розробку бачення, яке надихає інших до його досягнення таким чином, щоб організація могла працювати змістовно й скоординовано; формування впевненості в собі. Під менеджментом – розробку систем і процедур, відповідно до яких організована робота; розробку і керування завданнями і функціями; структурування зустрічей; систематичний збір і організацію інформації, яка дає підстави стверджувати були досягнуті, чи ні поставлені цілі; створення відповідних відносин між організацією й середовищем. Лідерство – це коли робляться правильні речі, а менеджмент – це коли речі робляться правильно – у цьому принципова різниця між цими поняттями. *Обговорення:* чи повинен бути викладач ЗВО лідером, менеджером?

Тест на лідерство. Матеріали он-лайн тестування з Порталу он-лайн тестів <http://paytest.ru/t13/>.

Заключний етап тренінгу. Кожен з учасників визначає, чи було цікаво на тренінгу, чи здійснилися його сподівання стосовно тренінгу. Якщо так, то необхідно прикріпити листочок до фліпчарту. Тренеру доцільно вислухати побажання учасників.

Список рекомендованої літератури

1. Педагогічна майстерність: Підручник / за ред. І.А. Зязюна. К., 2008.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Порада 1. Вибр. твори. В 5 т. К., 1976. Т. 2. С. 420-425.
3. Педагогічна майстерність. Тексти. Модуль 1. Полтава, 2001. С. 7-50.
4. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1981. С. 8-9 13-14, 18-20.
5. Нестуля С. І. Мотивація, самомотивація та їх практичні способи: практичний посібник для учасників тренінгу. Полтава : ПУЕТ, 2018. 34 с.
6. Шоутен Т., Даниленко Л. І., Зайченко О. І., Софій Н. З. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти; за заг. ред. Л. Даниленко. К. : СПД ФО Парашин К.С., 2009. 112 с.

Міні-анкета для магістрантів



Професійне зростання майбутніх викладачів вищої школи у процесі фахової підготовки

*Обов'язкове поле

1. Як Ви вважаєте, наскільки у Вас сформована професійна установка на роботу викладачем? *

- ☐ повністю сформована
- ☐ не в повній мірі
- ☐ не сформована

2. Як Ви оцінюєте рівень Ваших теоретичних знань, необхідних для роботи викладачем в університеті? *

- ☐ високий
- ☐ середній
- ☐ низький

3. Чи вважаєте Ви, що отримані під час навчання практичні знання та вміння, досвід практичної діяльності достатні для роботи на посаді викладача? *

- ☐ так
- ☐ частково
- ☐ ні

4. Яким формам організації навчання у ЗВО для професійного зростання Ви б надали перевагу? *

- ☐ лекції
- ☐ практичні заняття
- ☐ семінарські заняття
- ☐ педагогічна практика
- ☐ вебінари
- ☐ майстер-класи
- ☐ педагогічні майстерні викладачів
- ☐ педагогічні читання
- ☐ круглі столи
- ☐ відвідування занять викладачів
- ☐ науково-практичні конференції
- ☐ тренінги
- ☐ самоосвіта
- ☐ інше

5. Чи готові Ви провести заняття для своїх однокласників? *

- ☐ так
- ☐ частково
- ☐ ні

Надіслати

Компанія Google не створювала цей вміст і не підтримує його. [Повідомити про порушення](#) - [Умови надання служби](#) - [Політика конфіденційності](#)

Google Форми

Розроблено автором.

Додаток В

Опитувальник А. Реана
(діагностика мотиваційного критерію)

Інструкція. Відповідаючи на поставлені нижче запитання, необхідно обрати відповідь «так» чи «ні». Якщо Вам важко відповісти, то пригадайте, що «так» об'єднує як чітку відповідь «так», так і «імовірніше так, ніж ні». Це стосується й відповіді «ні», що охоплює «ні» та «імовірніше ні, ніж так».

Відповідати на запитання слід швидко, довго не замислюючись. Відповідь, яка першою спадає на думку, здебільшого є найбільш точною.

Текст опитувальника

1. Розпочинаючи роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до вияву ініціативності.
4. Виконуючи відповідальні завдання, намагаюся знайти причини відмови від них.
5. Часто вдаюся до крайнощів, обираючи або надто легкі, або дуже складні завдання.
6. Натрапляючи на перешкод, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. У разі чергування успіхів і невдач схильний переоцінювати свої успіхи.
8. Продуктивність діяльності залежить переважно від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. Під час виконання досить важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то розумно, а не відчайдушно.
13. Не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Надаю перевагу середнім за складністю або завищеним, але досяжним цілям, ніж нереально високим.
15. У разі невдачі у виконанні якого-небудь завдання його привабливість, як правило, послаблюється.
16. Аналізуючи успіхи й невдачі, схильний до переоцінювання своїх невдач.
17. Надаю перевагу плануванню свого майбутнього лише на найближчий час.
18. У роботі за умов обмеженого часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі у виконанні чого-небудь від поставленої мети, як правило, не відмовляюся.
20. Якщо завдання обрав собі сам, то у випадку невдачі його привабливість ще більше зростає.

Ключ до опитувальника

Відповідь «ТАК»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь «НІ»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Оброблення результатів і критерії оцінювання. За кожний збіг відповіді з ключем випробуваний отримує 1 бал. Підраховують загальну кількість набраних балів. Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностують **мотивацію на невдачу** (боязнь невдачі). Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то фіксують **мотивацію на успіх** (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів від 8 до 13; то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не

виражений. Якщо кількість балів 8, 9, то є певна тенденція до мотивації на невдачу; якщо кількість балів 12, 13, наявна певна тенденція до мотивації на успіх. Мотивація на успіх належить до позитивної мотивації. За такої мотивації людина, починаючи справу, має на меті досягнути чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини надія на успіх і потреба в його досягненні. Такі особи зазвичай упевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх вирізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість. Мотивації на невдачу зараховують до негативної мотивації. У такому разі активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Узагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення та ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Особам, мотивованим на невдачу, зазвичай, властива підвищена тривожність, низька впевненість у своїх силах. Вони намагаються уникати відповідальних завдань, а за необхідності розв'язання відповідальних завдань можуть відчувати стан, близький до панічного. Ситуативна тривожність у цих випадках стає надзвичайно високою. Усе це може бути водночас поєднане з відповідальним ставленням до справи.

Розроблено та адаптовано автором (Реан, Коломинский, 2000).

Додаток Г

Анкета

**«Особистісний компонент професійного зростання майбутніх викладачів вищої школи»
(методика М. Конової)**

Шановний магістранте! Поставте, будь ласка, позначку «+» у відповідній графі навпроти кожної відповіді на питання.

Відповіді на питання анкети	Так	В основному	Певною мірою	Ні
1. Зазвичай, мене цікавить думка інших стосовно моїх дій, поведінки, результатів діяльності.				
2. На навчальних заняттях я не задумуюся над проблемами: як мене сприймають студенти, як оцінюють мою відповідь.				
3. Коли я маю свою точку зору стосовно проблеми, мені важливо, чи поділяють її оточуючі (студенти, викладач).				
4. Відповідаючи на питання на навчальному занятті, я повною мірою підлаштовуюся під викладача і мені байдуже, як до цього ставляться студенти.				
5. Ніколи не дискутую з викладачем, навіть тоді, коли не погоджуюся з його точкою зору.				
6. Я легко змінюю свою точку зору на проблему, якщо аргументи мені видаються переконливими.				
7. Я завжди відчуваю, як до мене ставляться оточуючі, постійно аналізую причини.				
8. У дискусіях почуваю себе впевнено, можу довести свою позицію стосовно проблеми, переконати у своїй правоті викладача, студентів.				
9. Вважаю себе людиною впертою, важко йду на зміну позиції, навіть коли відчуваю, що не правий.				
10. Я часто змінюю свою точку зору на проблему, щоб не викликати недоброзичливість, а то й глузування інших.				
11. Я достатньо критично ставлюся до себе, часто аналізую результати своєї навчальної діяльності.				
12. Для мене головне - думка інших людей (студентів), завжди намагаюся їм сподобатися.				
13. Для мене головне - думка викладача, завжди намагаюся йому сподобатися.				
14. Завжди підлаштовуюся під загальноприйнятту точку зору на проблему, хочу бути таким як усі, не виділятися з-поміж інших студентів.				
15. Вважаю себе самодостатньою людиною, самодостатнім студентом, що може досягти життєвого, професійного успіху у перспективі.				

Загальний рівень сформованості особистісного компоненту професійного зростання майбутнього викладача ЗВО визначається відповідно до отриманої кількості балів:

<i>Високий рівень</i> <i>4 бали</i>	<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i> <i>1 бал</i>
	<i>3 бали</i>	<i>2 бали</i>	
1а	1б	1в	1г
2а	2б	2в	2г
3а	3б	3в	3г
4г	4в	4б	4а
5г	5в	5б	5а
6а	6б	6в	6г
7а	7б	7в	7г
8а	8б	8в	8г
9г	9в	9б	9а
10г	10в	10б	10а
11а	11б	11в	11г
12г	12в	12б	12а
13г	13в	13б	13а
14 г	14 в	14б	14а
15а	15б	15в	15г
60-46	45-31	30-16	15-0